

**UNIVERSIDADE DE COIMBRA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**



**A VERSATILIDADE DA (IN) DISCIPLINA NA REALIDADE DE UMA ESCOLA  
DO 1º CICLO: EPISÓDIOS / “ESTÓRIAS”**

**DISSERTAÇÃO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE  
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Área de especialização:  
Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores**

**Apresentada por  
Isabel Maria Coimbra,  
sob orientação dos  
Professores Doutores Teresa Pessoa  
e João Amado  
Coimbra - Julho 2009**

## Índice

<i>Preâmbulo</i> .....	9
<i>PARTE I – Enquadramento Teórico</i> .....	13
<i>Introdução geral ao tema</i> .....	14
<i>Capítulo I – A Escola como cenário da indisciplina</i> .....	18
1.1. <i>Introdução ao tema da indisciplina</i> .....	18
1.2. <i>O conceito de indisciplina</i> .....	20
1.3. <i>A Indisciplina e a Escola</i> .....	25
1.4. <i>Uma das preocupações do professor - A disciplina na sala de aula</i> .....	29
1.5. <i>Autoridade, poder e indisciplina</i> .....	30
1.6. <i>A problemática da Indisciplina e a Relação pedagógica</i> .....	34
1.7. <i>Síntese</i> .....	38
<i>Capítulo II – Estratégias para abordar um fenómeno escolar</i> .....	39
2.1. <i>Convite à Reflexão</i> .....	39
2.2. <i>A Teoria da Flexibilidade cognitiva</i> .....	44
2.3. <i>Projecto DIDAKTOS</i> .....	55
2.4. <i>Projecto Educativo de Escola: espaço de desejo e acção</i> .....	58
2.5. <i>Síntese</i> .....	60
<i>PARTE II – Estudo Empírico</i> .....	61
<i>Capítulo III – Metodologia do Estudo Empírico</i> .....	62
<i>Introdução</i> .....	62
3.1. <i>Problema</i> .....	65
3.2. <i>Objectivos da Investigação</i> .....	68
3.3. <i>Caracterização do contexto do estudo</i> .....	69
<i>A Escola Hífen</i> .....	69
(a) <i>Elementos de identificação</i> .....	69
(b) <i>O edifício e os espaços</i> .....	69
(c) <i>Mobiliário e material</i> .....	70
(d) <i>Serviço, actividade e horário</i> .....	71
(e) <i>Pessoal Docente e de apoio pedagógico</i> .....	71

(f) <i>Pessoal Não Docente</i> .....	72
(g) <i>Alunos</i> .....	72
(h) <i>Regulamento e normas de funcionamento</i> .....	73
(i) <i>Relacionamento com a comunidade</i> .....	73
(j) <i>A escola e o meio</i> .....	73
3.4. <i>Recolha de Dados/ Procedimento</i> .....	75
3.5. <i>Técnicas e instrumentos de recolha de dados</i> .....	78
A) <i>A entrevista</i> .....	78
B) <i>A Observação Naturalista</i> .....	83
C) <i>Os episódios/ “estórias”/ narrativas/ incidentes</i> .....	89
<i>Capítulo IV – Apresentação e interpretação dos dados</i> .....	91
<i>Introdução</i> .....	91
4.1. <i>Entrevistas</i> .....	91
(a) <i>Caracterização do contexto, dos alunos e dos professores</i> .....	92
(b) <i>A representação dos professores relativamente à indisciplina</i> .....	96
c) <i>Posicionamento crítico relativamente ao estudo</i> .....	103
4.2. <i>Os registos da observação naturalista</i> .....	105
4.3. <i>Relatório síntese</i> .....	109
<i>Capítulo V – Episódios/ “estórias” / narrativas/ incidentes</i> .....	112
<i>Introdução</i> .....	112
5.1. <i>A construção das “estórias”</i> .....	113
5.2. <i>Caracterização dos alunos</i> .....	115
5.3. <i>As “estórias” e a versatilidade da indisciplina</i> .....	119
5. 4. <i>Análise / Temas</i> .....	130
5. 5. <i>A travessia da paisagem</i> .....	133
4. <i>Síntese Reflexiva / Considerações Finais</i> .....	144
<i>Referências Bibliográficas</i> :.....	148

*in memoriam do meu único irmão*

***D***edico...

À minha mãe

Ao Alberto Manuel

Ao Mário e ao Eduardo

*Com sinceridade*

**A** *gradeço...*

Em primeiro lugar e muito particularmente, ao Alberto Manuel, meu marido e companheiro, pela compreensão e paciência que me concedeu durante o período de escrita, ainda que, em face da minha ausência, tenham existido momentos menos bons durante o caminho percorrido.

À minha família que me apoiou.

Aos meus amigos mais dedicados e especiais, com quem compartilhei pensamentos, receios, vitórias e hesitações, que me auxiliaram desde o início e que me deram o ânimo necessário para concluir o trabalho.

Ao Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas que tornou viável o estudo, pela sua disponibilidade.

Aos professores entrevistados, pela sua colaboração e boa vontade.

Aos alunos, que contribuíram para o aprofundamento do tema.

À Doutora Teresa Pessoa que me concedeu o privilégio da sua orientação, que ouviu sempre a minha “voz”, que acreditou em mim e, sobretudo, porque me presenteou com a sua amizade.

Ao Doutor João Amado que igualmente se disponibilizou para orientar este trabalho.

A todos os professores do Curso de Mestrado que me proporcionaram o conhecimento que determinou todo o processo.

**I**ncontestavelmente...

Teço ainda os meus agradecimentos a todos aqueles que me estiveram mais próximos e que me auxiliaram na espinhosa tarefa de desenvolver este estudo.

A todos

Muito obrigada!

## ***Resumo***

As transformações sociais ocorridas nos últimos anos têm levantado novas questões em torno da complexidade do fenómeno da (in) disciplina. Nas escolas portuguesas os incidentes (in) disciplinares incomodam a comunidade escolar e alteram negativamente o clima, perturbando a relação pedagógica. Contudo, esses acontecimentos raramente se registam, o que dificulta a sua possível interpretação.

No presente trabalho aborda-se a problemática da indisciplina reflexivamente recorrendo à teoria da flexibilidade cognitiva, procurando compreender a dinâmica de uma escola do 1º ciclo do ensino básico situada no centro litoral do país. O trabalho teórico foi apoiado em autores que têm investigado sobre o tema, e o projecto de investigação recorreu a uma metodologia qualitativa. O estudo empírico teve como suporte entrevistas semi-estruturadas e observações naturalistas, cujas informações descritivas serviram de suporte para narrar sete episódios/ “estórias” de situações de indisciplina (reais), cujo objectivo, que não coube no tempo e espaço da realização desta dissertação, visou a planificação, condução e avaliação de posteriores acções de supervisão e formação de professores.

**Palavras-chave:** indisciplina; formação reflexiva; teoria da flexibilidade cognitiva; episódios/ “estórias”.

## ***Summary:***

Social changes occurred in recent years have raised new issues regarding to the complexity of the (in) discipline phenomenon. (In) disciplinary incidents on Portuguese schools disturbs the school community, disrupting the pedagogical relationship. However, their rarely are registered, causing difficult interpretation.

The present work is about the indiscipline issue (through the reflexive mode), using the cognitive theory of flexibility, and seeking to understand the dynamics of a 1<sup>st</sup> grade school, located on coastal areas at Portugal central zone.

Theoretical work was supported by authors who have investigated about it, and a qualitative methodology was used on the research project. The empirical study was supported by semi-structured interviews; the field work was organized through descriptive information by naturalist observation, becoming the base of seven episodes/ “istories”, situations of real indiscipline, although the aim, witch is not good fortune in time and space of this thesis, concerning to planning, conduct and evaluation of subsequent supervisory actions and teacher training.

**Keywords:** indiscipline; reflexive teacher training; cognitive theory of flexibility; episodes / “istories”.



## ***Résumé :***

Les transformations sociales des dernières années ont provoqué des nouvelles questions sur la complexité du phénomène de l'indiscipline. Dans les écoles portugaises les problèmes d'indiscipline dérangent la communauté scolaire et change le climat, ce qui n'est pas bon pour la relation pédagogique. Ces problèmes, dans la majorité, ne sont pas enregistrés, ce qui rend difficile une meilleure interprétation.

Dans ce travail on étudie le problème de l'indiscipline avec recours à la théorie de la flexibilité cognitive, en essayant de comprendre la dynamique d'une école primaire située au centre de Portugal. Le travail théorique part d'investigations de plusieurs investigateurs. Le projet d'investigation est appuyé dans une méthodologie qualitative. L'étude pratique est basée en entrevues et observations naturalistes. Avec ces informations on a écrit sept petites histoires qui se sont vraiment passées dans l'école qu'on a étudié, dont l'objectif, qui n'a pas contenu dans le temps et l'espace de la réalisation de cette dissertation, a visé la planification, conduction et évaluation de postérieures actions de surveillance et formation d'enseignants.

**Les mots-clés:** indiscipline; formation réflexive ; théorie de la flexibilité cognitive; des épisodes/ « histoires »

## *Preâmbulo*

Este trabalho, produzido nas poucas horas de folga e de descanso de quem vive na, de, e para a Escola, não foi nem pretendeu ser uma investigação exaustiva da indisciplina escolar. Para além desta limitação e de um abatimento na disposição espiritual da autora, ressentiu-se também do prazo temporal imposto para o fazer. Assim, o estudo que desenvolvemos relativamente à temática da indisciplina não teve o rigor que desejaríamos, e o estilo adoptado no trabalho empírico, provavelmente, é heteróclito e não respeita a formalidade usual das dissertações de mestrado mas, não será por isso que deixa de ser um trabalho de investigação desenvolvido de forma apaixonada e viva, que procurou estabelecer uma ligação das ideias gerais da teoria com a prática do dia-a-dia numa escola.

A limitação no tempo foi sinónimo de constrangimento e constituiu a nossa principal condicionante, impedindo uma minuciosa revisão da literatura com apresentação de ideias teóricas precisas e uma pormenorizada análise no campo da investigação, assim como deixou o trabalho inacabado relativamente ao nosso propósito de colocarmos na plataforma DIDAKTOS os episódios de indisciplina que vivenciámos. Este foi um dos objectivos que não conseguimos alcançar devido à falta de tempo. Teria sido importante partilhar na referida plataforma os ditos episódios, (a que indistintamente no trabalho iremos denominar incidentes), visto que os transformámos em “estórias”, que pensámos aproveitar para a dinamização de acções de formação para professores como forma de estimular alguns momentos de reflexão sobre a actualidade da problemática da indisciplina, e sobre as experiências que a favorecem, ou a condicionam, que julgamos que lhe estão subjacentes.

Deste modo, as referidas “estórias” cuja análise surge no capítulo V do nosso trabalho, teve como alvo principal um possível debate da questão da indisciplina no seio dos docentes, considerando-as vantajosas para perspectivar situações que emergem na escola, e que representam uma perturbação na sua actividade profissional. Por isso, tentámos mostrar através dum exemplo de construção/ desconstrução, como podem estas “estórias” reais ser úteis na análise

e reflexão de um fenómeno educativo, o que nos parece ser mais adequado às necessidades dos sujeitos em formação, ao invés de acções de carácter cognitivo desligadas da sua prática profissional, que não ajudam a resolver as imprevisibilidades, as versatilidades e as disparidades que ocupam a actividade diária da escola.

Enquanto desenvolvíamos o estudo, surgiu-nos também a ideia que teria sido proveitoso partilhar com os alunos as “estórias” vividas na turma, e dar corpo à sua opinião, o que, se tivéssemos tido mais tempo, poderíamos ter feito na escola através duma reflexão orientada, no sentido de promovermos o desenvolvimento das crianças. Neste sentido, a plataforma DIDAKTOS que acima referimos poderia ter sido também um dos meios a utilizar no debate dos episódios com os alunos, que, sem serem forçados a dar-nos explicações, reflectiriam sobre a sua conduta e ter-nos-iam possibilitado a negociação de significados. A perspectiva dos alunos poderia também ter enriquecido o nosso estudo ajudando-nos a melhor perceber as causas da sua indisciplina, sem contudo excluirmos o acaso, e os factores internos e externos que a possam potenciar. Uma vez que não dispusemos de tempo para o fazer, fica lançado o desafio para o concretizar no futuro.

O que acabamos de expor poderá eventualmente ajudar a compreender porque figuram as “estórias” com tanta evidência no nosso trabalho em capítulo separado, o que não nos impede de fazer ainda, e aqui, uma chamada de atenção especial, para o facto que não devem ser confundidas com o que vulgarmente se chama *casos* num estudo de *caso*. Neste sentido, esclarecemos que o desenvolvimento da nossa investigação não se centrou num *estudo de multi – casos* ou *casos múltiplos*. No aspecto metodológico, as “estórias”, no nosso estudo, assumem as características das narrativas ou incidentes, e, tal como relatámos em cima, o tipo de “estórias” que apresentamos poderia constituir material para reflexão na supervisão e formação de professores.

Será porventura discutível a forma como desenvolvemos o trabalho empírico e como encadeámos e empregámos o material que recolhemos, entregando a crítica aos especialistas na matéria, mas, não podemos deixar de realçar que a parte reflexiva do estudo foi aquela que mais nos interessou

incrementar e aquela em que mais nos envolvemos. Desta feita, e porque imaginámos que os leitores antes de encetarem a leitura folheassem o trabalho e o abrangessem num relance de olhos, tentámos com este antecomeço esclarecer os leitores de algumas fragilidades relativas ao desenvolvimento da nossa dissertação.

Depois destas breves considerações, passamos a apresentar o esquema geral do nosso trabalho, o qual encaminhámos para uma investigação interpretativa adoptando uma estratégia de carácter quase etnográfico, visto que considerámos que só uma abordagem com estas características permitiria atingir o objectivo central do estudo: *Perceber a indisciplina estudando a dinâmica numa Escola do 1º ciclo*.

Alicerçámos o trabalho em duas partes essenciais, a primeira constituída por dois capítulos e a segunda por três capítulos. A primeira parte, relativa à revisão da literatura, procurou fazer o enquadramento teórico que serviu de referência à segunda parte onde se descreveu o estudo empírico.

No primeiro capítulo procedemos ao esclarecimento do fenómeno da indisciplina, onde procurámos delimitar o conceito, a problemática e as relações de poder e de autoridade que se estabelecem no contexto escolar, de acordo com os aspectos que se puderam enquadrar no âmbito do nosso objectivo.

Devido à subjectividade e complexidade da indisciplina, no segundo capítulo fizemos uma breve abordagem das concepções que à priori mobilizámos para a estudar, e que operacionalizaram a segunda parte do trabalho. Assim, neste capítulo, abordámos o conceito de reflexão, aclarámos a Teoria da Flexibilidade Cognitiva e falámos da plataforma DIDAKTOS, bem como fizemos uma breve alusão conceptual do projecto educativo como espaço de desejo e de acção.

Na segunda parte centrámo-nos no estudo empírico, iniciando o terceiro capítulo com alguns referentes metodológicos e com a justificação do problema. De seguida, apontámos os objectivos centrais da pesquisa e caracterizámos o contexto do estudo. Neste capítulo descrevemos também as técnicas utilizadas e os instrumentos de recolha de dados utilizados em campo: entrevistas e observação naturalista, referindo ainda as “estórias” que construímos a partir dos

dados recolhidos na observação, visto que nos permitiram obter informação adicional.

No quarto capítulo analisámos e interpretámos os dados, começando por uma breve explicação do processo de análise do conteúdo que adoptámos. Neste capítulo apresentámos a análise das entrevistas baseada na reconstrução da matriz, o que nos permitiu construir alguns significados através do processo inferencial e atingir algumas das representações dos professores entrevistados, bem como obtivemos informação acerca de um subgrupo de alunos que, na perspectiva dos seus professores, são protagonistas de episódios frequentes de indisciplina.

Posteriormente, através da inferência, partimos para a interpretação dos dados recolhidos nas fichas de registo de incidentes, as quais organizámos numa espécie de caderno de campo. Porém, apresentamos somente um relatório síntese de pequena dimensão, interferindo, mais uma vez, o factor tempo. Assim, decidimos salientar apenas sete dos incidentes que observámos vividos pelo referido subgrupo de alunos, visto que nos pareceram ser os mais significativos no que respeita à temática em estudo. Salvaguardamos que foi durante o período reservado à observação que resolvemos reformular os nossos objectivos, e aproveitar o registo destes incidentes para ampliar o texto e narrar “estórias”, tendo como intenção paralela o seu uso na formação dos professores.

De acordo com o que expusemos no preâmbulo acerca das “estórias”, onde destacámos a especificidade do seu objectivo e sendo propositado o relevo que lhes quisemos dar, destinámos um quinto capítulo para a sua desconstrução temática, o que nos permitiu construir alguns significados, ressaltando que o fizemos segundo a nossa perspectiva.

Em jeito de conclusão, rematámos o estudo com algumas considerações finais, tentando uma resposta possível à questão de partida: *Perceber a indisciplina estudando a dinâmica numa Escola do 1º ciclo.*

Cabe-nos ainda acrescentar que o presente estudo não teve o intuito de ser generalizável a outros contextos, e que representa apenas um pequeno contributo para o conhecimento da realidade, especialmente, dando a conhecer e a tentar perceber alguns aspectos da dinâmica numa escola do 1º ciclo situada na zona litoral do centro do país.

***PARTE I – Enquadramento Teórico***

## ***Introdução geral ao tema***

A (in) disciplina escolar suscita um conjunto de interrogações de difícil resposta, sendo um problema que não só preocupa a sociedade actual, mas também os estudiosos de ciências pedagógicas que têm dedicado muito do seu tempo a investigações sobre esta aliciante temática, (Estrela, 1986; Amado, 2001).

Na contemporaneidade, a difusão dos problemas disciplinares na Escola através do YouTube, problemas que deixaram, portanto, de ser do conhecimento restrito ao meio escolar, evidencia alguma simplicidade na análise de quem faz espalhafato com a questão, provocando um alarmismo, oportuno mas inerte, a quem ouve analisar publicamente esta problemática. Neste sentido, sendo actualmente o fenómeno da indisciplina um tema controverso de interesse comum que suscita diversas discussões, a problemática relação entre a intensificação da indisciplina e os regimes democráticos sugere a necessidade de uma revisão ao conceito de cidadania, bem como a criação de novas oportunidades na formação dos professores, na autonomia curricular e na gestão das escolas (Amado, 2001).

Ao longo dos tempos, a escola tem sofrido mudanças sucessivas e reformas pouco consistentes, o que, provavelmente, dificulta a análise da problemática da (in) disciplina, embora ela seja equivalente em épocas políticas dissonantes. Todavia, a escola do passado encarava a (in) disciplina com menos alvoroço, não obstante os problemas disciplinares tivessem outras características. Neste ponto, abrimos um breve parênteses, tecendo alguns comentários que perspectivam a compreensão da escola e da autoridade de outrora.

Aos seis anos de idade, altura em que entrámos pela primeira vez para a escola, aprendemos numa sala fria e austera de mobiliário pesado de madeira e sem qualquer conforto. A propositada ausência de decoração nas paredes, apenas ornamentadas com um pesado crucifixo e duas fotos envelhecidas dos representantes da Nação, lembravam orgulhosamente que a Escola era um local de instrução, de saber e de respeito. Tranquilamente, e tendo como fundo um sombrio silêncio, os professores debitavam os conteúdos, indiferentes à inactividade dos alunos. Tudo era “normalizado” em face de uma palmatória,

“menina-de-cinco-olhos”, objecto de carpintaria com cinco buracos numa extremidade circular que facilmente se relacionava com sanção disciplinadora, objecto que era temido na sala de aula para além dos próprios Professores. Assim, “a menina-de-cinco-olhos” existia na Escola com dupla função; para impor, à força, aquilo que se teimava em não aprender, e para dominar as atitudes dos alunos, coibindo, à partida, os impulsos rebeldes dos mais ousados. À força, (ou sem se dar conta), a vida em sociedade e na Escola corria aparentemente tranquila e ordeira. As turmas femininas iam para um lado, as turmas masculinas para outro e, ao mínimo sinal de excesso, uma advertência aos pais sanava qualquer problema de afirmação e indisciplina na Escola. “Os valores passavam sem sobressaltos de pais para filhos e de professores para alunos. Poucos ousavam contestar uma ordem dada pelos mais velhos e mais experientes, se o faziam eram marginalizados ou rapidamente incluídos no sistema” (Sampaio, 1997, 1).

A questão das punições e recompensas são referidos como conceitos que se ligam natural e frequentemente na gestão da disciplina (Planchard, 1967, Carita e Fernandes, 1997). No entanto, afirma-se que o castigo pode ser construtivo /educativo ou contraproducente, e que muitos professores, com o propósito de manterem a ordem na turma, multiplicam ameaças que não chegam a concretizar (Planchard, 1967, 111; Amado, 1998). A estratégia comportamentalista na remediação da indisciplina também é apontada (Carita e Fernandes, 1997).

Outros estudos, em que a temática da indisciplina na escola é abordada sociologicamente, salientam as incoerências que há no controlo disciplinar dos alunos. De acordo com Domingues (1995, citado por Curto, 1998, 32), por controlo disciplinar entende-se o conjunto de acções que pretendem influenciar o comportamento dos alunos, tentando ajustá-lo a um padrão comportamental aceitável por cada professor, ou grupo de professores, em cada escola. O problema residirá na heterogeneidade das escolas e nas crenças e valores de cada docente.

Importa sublinhar que a ideia da palmatória foi definitivamente abandonada nas escolas, e actualmente, com base em factos e acontecimentos vivenciados, assim como no resultado visível que todas as recentes pressões sociais exercem no comportamento dos alunos, pode dizer-se que o momento histórico que se vive na Escola pós-moderna assume características de crise.



Assim, a anterior situação social, onde existia alguma segurança, ordenamento e certeza no futuro, tem vindo a ser substituída, pelo menos aparentemente, por uma cultura social preenchida com incertezas e muita inquietação, o que, inevitavelmente, se reflecte na escola. Ao situar a Escola no contexto social actual, é perceptível que ela está no centro de fenómenos, situações e episódios, sofrendo dramaticamente com o impacto das transformações nos valores e com as modificações que ocorrem na sociedade. A denominada “crise” de valores afecta o *Ethos* da escola e esta mudança paradigmática da sociedade interfere na disciplina, ou indisciplina, dos alunos.

Por outro lado, considerando a perspectiva de alguns autores, a indisciplina pode ser vista como desencadeadora de um processo de categorização, atribuindo-se a alguém, no contexto da relação pedagógica, a categoria de indisciplinado ou disciplinado (Hargreaves, 1978; Estrela, 1994; Fontana, 1996; Carita, 1997, citados por Amado, 2001). A actual realidade coloca-nos em presença de uma juventude com projectos e ideais nem sempre bem definidos. Neste sentido, a dura verdade de notícias de massacres em escolas, visíveis na contemporaneidade na Alemanha<sup>1</sup> e nos Estados Unidos<sup>2</sup> e ainda invisíveis por cá, retrata a solidão, a falta de sociabilidade e de estabilidade emocional de alguns jovens. Aos poucos, a revolta das crianças e adolescentes que recorrem à indisciplina e à violência vai-se disseminando por várias partes do mundo. A Escola integra hoje crianças e jovens vindos das mais distintas origens étnicas e culturais, algumas procedentes de uma convivência familiar adulterada que vão crescendo em meios parentais isentos de responsabilidades, onde não coexistem limites ou regras bem precisas, o que traz novos problemas disciplinares. Acreditar que o comportamento e as atitudes dos alunos não depende só deles, constituindo a família o primeiro elemento socializador da criança, e que, só mais tarde, o grupo / turma e o meio são factores de importância na conduta de cada um, não é mais que ponderar os factores externos na ocorrência de episódios de indisciplina na escola.

Diante da complexidade do fenómeno da indisciplina, que tanto perturba e afasta alunos e professores, a escola defronta-se com a necessidade de adoptar uma *cultura reflexiva* que demonstre uma mudança de atitude face às novas

---

<sup>1</sup> Massacre de Winnenden /Estugarda em 11 de Março de 2009.

<sup>2</sup> Massacre de Columbine / Colorado em 20 de Abril de 1999.

situações educativas. Provavelmente, essas mudanças exigem a adopção de modos de trabalho mais colaborativo entre os professores da mesma escola, numa dinâmica mais compartilhada em acções de decisão e perfilhando os mesmos objectivos, para melhor adequar a prática docente ao contexto dos alunos. Uma escola reflexiva que possibilite uma nova imagem dos alunos, professores e da própria educação. “ Nos nossos dias a prática pedagógica não pode já consistir unicamente na transmissão de um determinado número de noções” (Ferry, 1975, 16). Relativamente ao processo educativo em si, aos resultados escolares dos alunos, à formação dos professores e a todo o ambiente pedagógico em geral, o actual panorama da Educação portuguesa tem vindo a provocar alguma insatisfação nos professores e na opinião pública. Esta visão pessimista do ambiente escolar português tem originado alguma reflexão e, por conseguinte, tem feito repensar estratégias de forma a possibilitar um acompanhamento mais eficaz das práticas pedagógicas. A melhoria da qualidade do ensino requer, pois, a estimulação do pensamento reflexivo para que irrompa uma nova visão da Escola, formando sujeitos que mais tarde sejam cidadãos capazes de desempenharem um papel activo na sociedade.

Em Portugal, a pioneira de uma abordagem pedagógica e interpretativa da indisciplina foi Estrela (1986), abrindo caminho a investigações sobre esta problemática, sendo a sua teoria referência nesta matéria e ponto de partida para novas investigações efectuadas por Amado (1989, 2000, 2001); Freire (2001, 2002); Santos (1999); Caldeira (2000). Também outros autores, Afonso (1991a); Carita (1992); Domingues (1995); Veiga (1995); Sampaio (1996); Curto (1998); Lopes (2001), referidos por Amado e Freire (2002a), estudaram e reflectiram a indisciplina na escola sob variadas abordagens e metodologias diferenciadas. Deste modo, a indisciplina é tida como um tema de interesse que atravessa os tempos e que tem sido vastamente estudado. Alguns investigadores analisaram o fenómeno na perspectiva dos professores, (Lopes, 2001) outros fizeram-no na perspectiva dos alunos (Curto, 1998; Amado, 2001). Assim, muitas interrogações, variáveis e hipóteses têm sido colocadas. Algumas com resposta satisfatória, outras nem por isso, fazendo-nos sentir a necessidade de compreender as formas que assume dentro do espaço da escola.

## *Capítulo I – A Escola como cenário da indisciplina*

### *1.1. Introdução ao tema da indisciplina*

*“Essa era a aflição dela, que o seu menino passasse além da fronteira de algum Sol. O filho dizia que sim, acenava consentindo. Mas fingia obediência. Porque o Pintalgato chegava ao poente e espreitava o lado de lá. Namoriscando o proibido, seus olhos pirilampiscavam.” Mia Couto (2001,6)*

Iniciamos com um pequeno excerto da história “*O gato e o escuro*” que é uma pequena história infantil escrita por Mia Couto (2001) que, para além de falar do medo do escuro fala também dos perigos da transgressão, factor que conflitua com a necessidade de liberdade, com o desejo de descobrir o desconhecido e com o apetite pela aventura tão característico nas crianças e jovens. Este mini conto do autor moçambicano reproduz simbolicamente o desenvolvimento da criança que ousa, pouco a pouco, ultrapassar limites. Vivendo uma constante dualidade entre o medo e a curiosidade, a criança e o jovem facilmente se tornam desobedientes querendo, custe o que custar, “*pisar o poente*” e “*atravessar a luz para o lado de lá*”, ou seja, afirmar a sua autonomia transpondo muros e fronteiras que balizam o seu comportamento social.

Através da revisão da literatura que efectuámos, julgamos ser consensual que o tema da indisciplina é hoje um dos temas mais polémicos e preocupantes no seio da Escola e da sociedade em geral. Daí, a relevância de novos estudos sobre esta temática. Por outro lado, o número de episódios de indisciplina divulgados nas escolas do país atinge, ultimamente, um eco considerável e proporções no mínimo perturbantes.

Nesta perspectiva, tem-se sentido a necessidade de intervenção dos grupos políticos, dos professores, assim como dos pais / encarregados de educação e dos alunos. No sentido de colmatar algumas falhas legislativas, o Conselho Nacional de Educação (2002) emitiu o Parecer nº 3 para combater a indisciplina nas

escolas<sup>3</sup>. E, em 2005, a Comissão Parlamentar de Educação, Ciência e Cultura elaborou a proposta de Lei nº 140/X/2<sup>a</sup> a propor algumas alterações à Lei nº 30 / 2002 - Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário<sup>4</sup>.

Em suma, na Lei em vigor e nos normativos relativos ao controlo da indisciplina escolar, a política educativa propõe que seja feita a distinção, de um modo claro, das medidas correctivas, preventivas e sancionatórias; o reforço da autoridade dos professores e das escolas; a responsabilização dos Conselhos Executivos ou Directores das escolas pela decisão final sobre todas as medidas disciplinares; a ampliação do leque de medidas disciplinares aplicáveis; a simplificação dos procedimentos formais; o reforço da responsabilidade dos pais / encarregados de educação e a melhoria e ampliação da informação a prestar pelas Escolas. Mas, dos pareceres à verdadeira execução, vai uma longa distância. Aquilo que vai acontecendo pelas Escolas transforma-as, por vezes, em cenários de indisciplina, pois os episódios sucedem-se em turmas com alunos de diversas origens e pertencentes a uma faixa etária caracterizada por comportamentos irrequietos e manipuladores.

Com a passagem do tempo, a andarmos de escola em escola e durante toda a nossa vida docente, foi possível observar, escutar e dialogar com vários géneros

---

<sup>3</sup> *DIÁRIO DA REPÚBLICA — II SÉRIE N.º 68 — 21 de Março de 2002 - Parecer nº 3/2002.* — Preâmbulo: “ *No uso da competência que lhe é conferida pela sua Lei Orgânica, republicada em anexo ao Decreto-Lei n.º 241/96, de 17 de Dezembro, nos termos regimentais, e a pedido do Governo, após apreciação do projecto de parecer elaborado pelo conselheiro Rui Manuel dos Santos Namorado, o Conselho Nacional de Educação, em sua reunião plenária de 31 de Janeiro de 2002, deliberou aprovar o referido projecto, emitindo, assim, o seu primeiro parecer no decurso do ano 2002.*” *Para combater a indisciplina nas escolas.*

<sup>4</sup> “ *O problema da indisciplina e da incivilidade, hoje sentido em muitas escolas, compromete a qualidade da relação pedagógica entre professores e alunos e impede o desenvolvimento do trabalho e do estudo, afectando o regular processo de aprendizagem. Por outro lado, a indisciplina engendra um ambiente social com repercussões negativas para o futuro dos alunos como profissionais e cidadãos. Em suma, a indisciplina configura-se como um obstáculo à afirmação da escola como instituição difusora dos valores do conhecimento e do saber, da cidadania, da participação e da responsabilização.*” (Proposta de Lei no âmbito do artº197 nº1, alínea d)

de intervenientes envolvidos em contextos diversificados. Nas interações estabelecidas, a indisciplina surgiu sempre como um dos principais obstáculos que os docentes enfrentavam e, na generalidade, para a atenuar todos se socorriam em posições autoritárias, procurando o cumprimento de regras que garantissem o bom funcionamento da instituição. Neste sentido, o presente estudo propôs-se à investigação da problemática da indisciplina numa escola do 1º ciclo. Contudo, face à abrangência e à complexidade do problema, não tivemos a presunção de elaborar uma tese conclusiva ou de prescrever “receitas” para a actividade pedagógica, mas sim, contribuir para a reflexão e aprofundamento da compreensão do fenómeno.

## ***1.2. O conceito de indisciplina***

*Das pedagogias não directivas, de Freinet a Rogers, que subentendem que “ os conflitos não se resolvem por censuras ou punições, mas por elucidação dos fenómenos de grupo, servindo o professor de espelho ao grupo”, e das pedagogias institucionais em que o professor era o único detentor do saber, retiramos contributos importantes para a evolução do conceito de indisciplina que nos abrem caminho para a reflexão (Estrela, 1994, 23)*

Determinar o conceito de indisciplina não é fácil, uma vez que o tema é bastante complexo e sofre da interferência de diversas variáveis, sociais, psicológicas, pedagógicas, organizacionais entre outras, que influem no processo de ensino e de aprendizagem e, logicamente, nos comportamentos dos sujeitos envolvidos. Por outro lado, a exagerada simplificação do problema da indisciplina por meio de discursos alarmistas ouvidos nos meios de comunicação social, não tem favorecido a clarificação do conceito, e tem “turvado” a opinião pública, o

que, por sua vez, tem gerado na escola e nos professores algumas contrariedades e um certo incómodo, relativamente à discussão desta temática.

Para os princípios democráticos subjacentes ao movimento da Escola Nova, uma pessoa disciplinada é uma pessoa “treinada a reflectir sobre os seus actos e a realizá-los deliberadamente”, donde inferimos que a disciplina se transforma em poder de controlo, diante de tendências transgressoras que possam colidir com o interesse em atingir determinado objectivo, relacionando-se o interesse com a disciplina (Dewey, 2007, 121).

No estudo da indisciplina escolar, é digna de nota a contribuição de Maria Teresa Estrela, pioneira em 1986 das investigações sobre esta temática. Estrela (1986) e mais tarde Amado (2001) transmitem-nos a ideia que procurar uma definição de indisciplina na aula envolve a tomada de consciência de que se está diante dum conceito subjectivo, dúbio e impreciso, que pode ser analisado sob várias abordagens e, ou, perspectivas. Logo, a clarificação do conceito pode ser polémica e não é simples.

Amado (2001) considera a necessidade de definir o conceito, e entende a indisciplina como o não cumprimento de regras de trabalho que delimitam os comportamentos dentro da aula, o que dificulta ou entrava os objectivos de ensino /aprendizagem, e ainda, o desrespeito pelas regras ou normas comuns que estabelecem os direitos e deveres de cada um dentro da aula/escola. De acordo com Amado (2001, 179) a indisciplina é um dos aspectos mais “notáveis” e “observáveis” da vida da aula “enquanto fenómeno relacional e interactivo que a concretiza no incumprimento das regras que estabelecem, presidem e orientam as condições das tarefas na aula”, adicionando ainda, o “desrespeito de normas e valores que fundamentam o são convívio entre pares e a relação com o professor enquanto pessoa e autoridade.”

Este autor, em parceria com Freire, refere três níveis de indisciplina com factores e funções distintas. O primeiro nível considera a indisciplina como “desvio às regras de trabalho na aula” (Amado e Freire 2002, 9). Os principais factores deste tipo de indisciplina dependem das características pessoais dos professores e da sua planificação de actividades, assim como do modo como se desenvolve a dinâmica da interacção da turma. O segundo nível, que considera

também o *bullying*, a violência e o *cyberbullying*, refere a indisciplina como fenómeno que perturba a relação entre os alunos. O terceiro nível de indisciplina incide na relação professor – aluno, problemas que podem pôr em causa a respeitabilidade pessoal e profissional dos docentes.

Amado e Freire (2002) referem também quatro factores de risco relacionados com as crianças ou os jovens, potencialmente geradores de situações de indisciplina ou mesmo até de violência na escola ou na sala de aula:

(a) *Factores individuais* - que decorrem da experiência de interações traumatizantes na história de vida do aluno e fortemente determinantes do seu desinteresse. Segundo estes investigadores, o desinteresse pode advir do auto conceito negativo dos alunos, do seu insucesso escolar, do projecto de vida distante das propostas e exigências da escola, assim como de distúrbios de comportamento e de dificuldades de aprendizagem.

(b) *Factores familiares* – que estão relacionados com o clima familiar e estilo parental, bem como o abandono familiar.

(c) *Factores sociais* - que distinguem os alunos sobre os quais “recaem os efeitos de políticas sociais e económicas desastrosas e promotoras da exclusão”.

(d) *Factores pedagógicos* – que mencionam que as crianças reagem negativamente à escola porque o meio escolar agrava e amplia os seus problemas pessoais.

Segundo Jesus (1999) o conceito de “indisciplina” engloba todos os comportamentos e atitudes dos alunos que perturbam e inviabilizam as actividades que o professor pretende desenvolver na sala de aula. No mesmo sentido, Veiga (1999) refere que a indisciplina consiste na infracção das normas escolares e que ela é prejudicial às condições de aprendizagem, ao ambiente de ensino e ao relacionamento interpessoal das pessoas na escola, ou seja, a indisciplina é todo o comportamento inadequado face a uma norma, implícita ou explicitamente, estabelecida. Estrela (1994,51) afirma que “quanto mais desfavorecido for o meio sociocultural de origem, maior dificuldade o aluno terá em captar os códigos tácitos da aula.”

Face ao grau de subjectividade que está inerente ao conceito, em meio escolar, é consensual que há dificuldade em avaliar o papel dos agentes educativos

na promoção da disciplina ou no combate da indisciplina. A dimensão da indisciplina não é mensurável, servindo de pouco recorrer a qualquer indicador estatístico, visto que ela depende da interpretação do sujeito que a observa.

Por outro lado, embora desprovido de originalidade, se consultarmos os sentidos que a língua portuguesa atribui ao conceito de indisciplina podemos verificar que o termo é polissémico. Assim o afirma Estrela (1994, 15), acrescentando que “o conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas”. Estrela (1994) esclarece, deste modo, a ligação entre disciplina e indisciplina. O sentido genérico atribuído à palavra indisciplina está em direcção oposta ao de disciplina, conceito relacionado com o acatamento de regras ou de normas pré -estabelecidas.

Ainda de acordo com Estrela (1994) é o professor que fornece e informa os alunos acerca das normas de comportamento na sala de aula, normas que julga fundamentais para exercer a sua acção pedagógica, sem que tenha em atenção as expectativas e as necessidades da turma o que, facilmente, conduz ao não cumprimento das regras instituídas e a actos de contestação e de desrespeito à autoridade do professor.

Estrela (1994, 113), incide ainda na importância “do sistema normativo nos primeiros dias de aula e na normatividade e valores” salientando a negociação de um código de conduta aceite pela turma, para a manutenção de um bom clima relacional e disciplinar.

Tal como refere Sampaio (1996, 119), “Há muitas encruzilhadas no normal funcionamento de uma Escola”, ou seja, para além da falta de conformidade nas regras estabelecidas, que mudam consoante a escola, as aulas e os professores, o problema da indisciplina compreende outros factores, tais como o processo de comunicação professor/aluno, a gestão da sala de aula, a planificação das aulas, a diversidade dos alunos, entre outros que acima mencionámos.

Por outro lado, aceitamos como válida a perspectiva, que a escola tem a função de auxiliar os alunos a escolherem valores que orientem o seu comportamento de modo a que possam agir de acordo com eles. “Na Escola, a



falta ou a indefinição de valores está na origem das situações conflituais que levam à indisciplina” pelo que se impõe “uma educação que ajude a clarificar os valores, facilitando simultaneamente o acesso do aluno à autonomia” e à participação responsável na sociedade (Estrela, 1994, 24). A indisciplina é inseparável do desenvolvimento dos agentes, sujeitos autónomos, que vão construindo o conhecimento sobre o mundo que os rodeia. Provavelmente, os actos indisciplinados surgem como o despontar do diálogo entre diferentes sujeitos que convivem no mesmo espaço escolar.

Curto (1998,17) defende que a questão indisciplinar, habitualmente, é “encarada” segundo a ideia que o professor tem do conceito. Daí, *indisciplinado*, *insubordinado*, *mal-educado* ou *impossível de aturar* assumem a mesma significação, partilhando a ideia que “ a noção de indisciplina surge como factor subjectivo e de difícil definição, tendo os docentes formas diferentes de encarar os mesmos problemas”.

Similarmente, Caeiro e Delgado (2005, 16) advogam que “as atitudes dos professores nem sempre são coincidentes face aos comportamentos que consideram indisciplinados” considerando também que a indisciplina, para além de ser um *problema técnico*, é um problema no crescimento dos alunos como pessoas, visto que “implica sentimentos, atitudes e valores”.

Carita e Fernandes (2002, 17) afirmam ser “difícil proceder a uma caracterização generalizável do que é a indisciplina, uma vez que é praticamente impossível estabelecer universalmente quais os comportamentos ou situações concretas merecedoras dessa adjectivação”. Estas autoras citam a teoria de Hargreaves (1978) que vê a indisciplina principalmente como *um processo de categorização*, que atribui a alguém ou a uma determinada situação a categoria de indisciplinado.

### ***1.3. A Indisciplina e a Escola***

*“ (...) Trabalhar com alunos que não desejávamos é difícil. Mas... se os perdêssemos, a Escola já não era a mesma, e seria como um hospital que só trataria das pessoas que tivessem boa saúde e que mandaria embora todos os doentes (...)” (In Carta a uma professora, rapazes de Barbiana, Cary, L., 1945)*

A Escola é actualmente ponto de encontro de culturas diversificadas, daí, local privilegiado para manifestação de ideias, sentimentos, atitudes ou interesses divergentes, que, duma maneira ou de outra, podem motivar diversos tipos de indisciplina no espaço escolar, ou seja, “[...] a expansão da escolaridade obrigatória e a consequente multiplicação dos alunos em espaços que, por vezes, mal os comportam e se considerarmos a própria evolução das sociedades ocidentais, com seus desequilíbrios sociais e económicos e suas crises de valores e autoridade”, podem ser motivos intensificadores dos actos indisciplinados dos alunos (Estrela, 2002, 28). Esta mesma autora defende que “a indisciplina é um dos problemas mais difíceis e aliciantes com que se confrontam actualmente as escolas dos países ocidentais” (Estrela, 1994, 9). Por isso mesmo, afirma Lopes (2001, 7) “ a sociedade portuguesa, tal como muitas outras, está firmemente embrenhada na discussão sobre a indisciplina e a violência nas escolas e sobre as formas de lhe pôr cobro”, referindo ainda que “os problemas disciplinares “benignos” registam-se com uma frequência extraordinária nas salas de aula, ameaçando seriamente a consecução dos objectivos curriculares e, em muitos casos, a saúde mental dos professores”.

Defronte de várias configurações, causas e implicações, a indisciplina escolar desafia os profissionais da educação a reflectir, a propor e a reconsiderar estratégias, para eleger as mais adequadas à acção pedagógica, com o intuito de melhor lidar com a indisciplina dos alunos. Estrela (1994, 12) reforça esta ideia quando refere que “ As causas próximas que fazem desencadear comportamentos de indisciplina encontram-se em factores existentes nas situações pedagógicas”, assim como Lopes (2001, 10) afirma que a “resolução destes problemas

disciplinares passa fundamentalmente pelo ensino, ou seja, pela acção do professor na sala de aula”.

Amado (2001) analisa a indisciplina sob o aspecto da interacção professor / aluno, em que o primeiro assume o controlo e o segundo o comportamento “desviante”, no entanto, tudo depende da interpretação da situação do ponto de vista de cada uma das partes.

No desencadear de actos indisciplinados nas aulas, coloca-se igualmente um problema de ordem comunicativa e afectiva, tendo em conta que há inúmeros entraves a uma boa comunicação entre alunos e professores, o que pode criar alguns obstáculos difíceis de ultrapassar e originar conflitos derivados de perspectivas diferentes. Partindo da teoria de Mead *s/d apud* Amado, 2001, 28) “ não poderá compreender-se um qualquer fenómeno social sem ter em conta a interpretação que dele fazem os actores ou intervenientes” e, como é referido por Goffman (1993, *apud* Amado, 2001,30), “a interacção social é um processo de relações interpessoais em que os sujeitos, quando colocados frente a frente, são impelidos involuntariamente a ir modificando o seu comportamento uns para com os outros em função de estimulações ou e a influências recíprocas”, pelo que se deve distinguir a interacção em si mesma do contexto em que ela se verifica, entendendo-se o contexto como um conjunto de várias situações, nas quais se inclui a actividade interactiva. Segundo Amado (2001, 17), a indisciplina deve ser “ entendida como um fenómeno interactivo que se dá no contexto da sala de aula e, em grande parte, devido às características específicas desse mesmo contexto”.

No mesmo sentido, Sampaio (1996, 208) refere que “ há alunos de todas as origens e professores para todos os gostos, mas parecem cada vez mais ter dificuldade em comunicar entre si”. Na sua teoria, “ os docentes revelam muitas vezes insegurança e inquietação, não raro medo e desânimo na sua relação com os alunos”, assim como, “ os pais mostram desinteresse pela vida escolar dos filhos ou têm dificuldade em ser eficazes quando surgem problemas”.

Para este investigador “ há muitas encruzilhadas no normal funcionamento de uma escola” e “os conflitos na Escola terão que ser discutidos e não negados, e não é possível fazer de conta que eles se resolverão por si” (Sampaio, 1996, 210),

referindo ainda que “muitas das dificuldades dos professores resultam da sua distância face aos alunos e do desconhecimento da realidade da juventude actual”.

Assim, na escola e na educação contemporâneas já não faz sentido um relação distante entre professor como agente de saber e aluno como receptor de conhecimento, sendo forçoso estabelecer uma relação, o que nos remete novamente para a tese de Estrela (1994) e para a ideia da importância da relação pedagógica em questões de indisciplina na aula.<sup>5</sup> “ Os alunos, sentindo-se ignorados pelo professor manifestam comportamentos de desinteresse e de fuga à tarefa”, bem como, “ o desinteresse e a indisciplina na aula podem surgir como actos de revolta contra o que são “obrigados” a aprender” [...] isto é, “ o trabalho escolar não lhes interessa porque já não se insere no seu mundo” (Estrela, 1994, 54), teoria já anteriormente defendida por Freinet (1975, 11) que afirma que a autoridade, acompanhada de um gesto ameaçador, não levará a lado nenhum.

Por outro lado, é igualmente relevante percebermos que, na perspectiva de Lopes (2001), a indisciplina depende essencialmente da forma como é gerida a sala de aula e do ambiente criado. Este autor defende ainda que “ os professores podem, devem e são capazes (salvo situações excepcionais) de evitar a indisciplina desde que possuam as necessárias competências de organização e gestão da aula” (Lopes, 2001, 8). Para Lopes (2001,101) é usual que os alunos no 3º e 4º anos comecem a manifestar um tipo de comportamentos “que culmina nos anos seguintes em manifestações exteriorizadas na sala de aula, como por exemplo falar alto, rir de forma inapropriada, responder ao professor de forma inadequada, insultar colegas, funcionários ou professores, agredir, danificar propriedade etc.” Assim, percebemos que a “sala de aula constitui uma unidade eco -comportamental complexa, com propriedades específicas e com elevadas exigências de gestão” (Lopes, 2001,107).

Neste sentido, o autor cita Doyle (1980,1985,1986) que nomeia as seguintes propriedades de uma sala de aula: (1) *multidimensionalidade* – evidencia o grande número de acontecimentos que ocorre numa sala de aula; (2) *simultaneidade* – os acontecimentos, para além de serem múltiplos, acontecem

---

<sup>5</sup> “Ligando-se directamente à autoridade do professor, os fenómenos de disciplina e indisciplina na aula remetem directamente para o campo da relação pedagógica de que constituem aspectos relevantes” (Estrela, 1994, 29).

frequentemente em simultâneo. Assim, o professor deve estar atento às situações que se sobrepõem e deve procurar reduzir o número de acontecimentos simultâneos; (3) *imediatividade* – o professor deve actuar rápida e eficazmente sobre os acontecimentos; (4) *imprevisibilidade* – as salas de aula são locais com uma razoável margem de imprevisibilidade e lidar com o imprevisível exige uma determinada dose de flexibilidade; (5) *local público* – este facto confere às salas de aula características particulares que afectam e condicionam o trabalho do professor, que deve ser mais proactivo do que reactivo, relativamente aos comportamentos dos alunos; (6) *história* – ao longo do ano (ou dos anos) a turma vai construindo a sua história, a qual condiciona largamente os comportamentos do professor e dos alunos (Lopes, 2001,107-111).

Neste aspecto, posicionamo-nos de acordo com este autor, visto que julgamos que cabe ao professor fazer uma boa gestão da sala de aula, o que pode evitar um grande número de situações susceptíveis de resultarem em actos de indisciplina.

Uma aula cuidadosamente planificada que preveja actividades diversificadas que exijam o envolvimento de todos, dará origem a um bom clima de aprendizagem e fará sentir, mesmo aos alunos mais indisciplinados, que é necessária a cooperação de todos.

#### ***1.4. Uma das preocupações do professor - A disciplina na sala de aula***

Na contemporaneidade, uma das questões que mais preocupa os professores é a (in) disciplina na sala de aula e, ou, na escola. Sem contudo nos querermos referir a uma tempestade de Inverno, e não querendo exagerar a situação, de uma forma ou de outra, a atitude dos jovens alunos testemunha que o estado que se vive na escola é preocupante. Gerir a aula a partir de uma estrutura pré-determinada, com objectivos e tarefas bem clarificadas, é fundamental para manter a disciplina escolar (Meirieu, 2006).

No meio de alguma controvérsia, embora os problemas de hoje não sejam recentes, as proporções que assumem são outras, bem como têm aumentado nos últimos tempos. Trabalhar presentemente com algumas das crianças e jovens que frequentam as nossas escolas tem muito que se lhe diga, e os professores, quer admitamos ou não, vêem-se por vezes em complicações para manter as regras comuns na sala de aula. Agora, as interrogações: Temos feito o suficiente para prevenir a indisciplina na Escola? Estamos dispostos a reconhecer que os problemas podem residir noutro lado?

De acordo com Meirieu (2006, 59) *a disciplina a ensinar* está directamente ligada à *disciplina que se deve fazer reinar*. Na verdade, os alunos de hoje são diferentes do que eram antigamente. Actualmente são consumidores de imagens e estão habituados a mudar de canal quando o programa não os satisfaz. A TV e a Playstation oferecem-lhes possibilidades inesgotáveis. Meirieu (2006) ajuíza que o controlo remoto contribui para desligar a atenção, acrescentando que o zapping se tornou imbatível. Por outro lado, acredita que os professores devem resistir a este incontornável hábito social.

Ao lermos as afirmações de Meirieu (2006) conseguimos ver retratada na perfeição a realidade das salas de aula do 1º ciclo de ensino, quando o autor utiliza a expressão “*crianças – bólido*” para designar os alunos de hoje que têm dificuldade em fixar a sua atenção em algo, ou seja, no professor, elemento que rapidamente baixa as suas expectativas. No entanto, arriscamos contrapor que, face ao hábito de realizarem várias actividades ao mesmo tempo e embora não

pareça à primeira vista, os alunos de hoje parecem estar distraídos e entretidos com outros pormenores transversais à aula, mas surpreendem, quando aferimos que vão absorvendo grande parte dos conteúdos que nos propomos a ensinar-lhes.

Para Lopes (2001, 107) gerir um grupo não é fácil, sobretudo porque os seus elementos têm que executar tarefas que exigem *concentração, esforço e empenhamento continuados* e ao mesmo tempo colaborar com o professor que gere o grupo. Este autor nomeia a ordem como uma das funções fulcrais do ensino, aliada e inseparável da aprendizagem. Não se regista aprendizagem se não houver ordem e não é possível manter a ordem colectiva se a aprendizagem não for satisfatória, no entanto é possível haver turmas ordenadas que não registam bons níveis de aprendizagem (Lopes, 2001, 124).

Citemos ainda outra opinião de Lopes (2001, 125), “ Muitos professores assumem uma perspectiva “individualizada” da indisciplina, dado que enfatizam frequentemente a existência de “alguns” alunos perturbadores”. Há, certamente, alunos agitadores mas, eles serão tanto mais indisciplinados, quanto menores forem as capacidades do professor na gestão do grupo.

### ***1.5. Autoridade, poder e indisciplina***

Tendo presente que os problemas relacionados com a indisciplina não se restringem ao século XXI, mas remontam há mais de dois mil anos. “ *Plus encore que les manifestations d’ indiscipline, les formes de sa correction n’ ont pas changé fondamentalement depuis plus de deux milles ans*” (Estrela, 1986, *apud*, Curto 1998, 17), o certo é que, a diversidade dos elementos que compõem hoje as turmas transforma, ainda mais, os comportamentos que de certa maneira se desejam padronizados.

A afabilidade e a flexibilidade que caracterizam o espírito da criança levam a acreditar que ela tem uma predisposição natural para aceitar a autoridade de qualquer adulto, assim como possui o desejo de aprender, salvo algumas

situações críticas. Daí, pressupõe-se que o professor, à partida, é aceite pelos alunos como elemento disciplinador e como modelo a imitar. Não obstante, existe o reverso da medalha e, esta mesma criança propensa a ser educada, pode rejeitar a dependência de regras impostas pelo seu educador, tornando-se rebelde (Cousinet, 1975).

Assim, a gestão do ensino formal pode tomar cariz de exercício de poder, e o professor, superior hierárquico na aula, por inerência consegue “impor” a sua vontade à turma, visto que os alunos, embora em maior número, estão colocados na sua dependência.

De acordo com o que enunciámos, Veiga (2007, 63) apresenta o modelo de intervenção psicodinâmica na indisciplina escolar, designadamente nos alunos de comportamento inadequado na luta pelo poder. “Tais alunos sentem necessidade de alterar a relação de dependência em que se encontram. Os pais, os professores, os símbolos de autoridade, são considerados obstáculos que urge contestar.” Estes alunos adoptam estratégias de rebeldia, de forma a impugnar métodos autoritários. Alguns escolhem a estratégia *destrutivo - activa*, gostam de provocar, desafiar normas e a autoridade para tentar obter o que desejam, outros elegem a estratégia *destrutivo - passiva*, são obstinados, teimosos e permanecem indiferentes aos avisos e repreensões (Veiga, 2007). Nas turmas, acaba por haver grupos de indivíduos, que por semelhança assumem atitudes idênticas, quer seja por partilharem os mesmos objectivos, ou falta deles, quer seja pelo seu ideário e mentalidade imatura, dando lugar a uma “solidariedade” subtil, quando emerge algum acto indisciplinado nas aulas ou na escola. Enfim, há sempre quem divida as mesmas aspirações e que esteja motivado para quebrar as regras escolares.

Acontece que, muitas vezes, aquilo a que denominamos indisciplina, configura-se apenas como falta de urbanidade, falta de civismo ou de regras básicas de boas maneiras, dando-nos a entender uma evidência que lá vamos reconhecendo: ela é, provavelmente, resultado das condições sociais de existência que a nossa escola oferece aos alunos e, simultaneamente, ausência de referências básicas de cidadania derivada de qualquer lacuna do foro familiar. Os comportamentos, as atitudes, a maneira de falar, a própria inquietude dos alunos,



quicá, apenas visem escapar ao poder do quotidiano escolar, comparativamente à autoridade precária que vivenciam na família.

De facto, ultimamente, constatamos um desejo latente de “rebenotar com tudo” que, no nosso entender, devia ser tido como um grito de revolta, raiva ou desespero, face à obrigação de frequentar a escola horas a fio, numa estrutura de organização e funcionamento disciplinada e disciplinadora que, no fundo, se alheia do mundo real dos alunos. O ensino fortemente ritualizado facilita um determinado tipo de agressividade e, a representação que os alunos fazem desses rituais, pode torná-los insolentes e pôr em causa a autoridade dos professores.

Na perspectiva de Afonso (1989, *apud*, Curto, 1998, 38), as relações de poder que se estabelecem na aula “apresentam-se como tendencialmente assimétricas, ou seja, o poder do professor é mais forte que o poder dos alunos” e desta assimetria podem resultar muitos dos conflitos, visto que os alunos procuram contrariar esta inclinação, sendo relacionada a indisciplina com o tipo de relações de poder assimétricas estabelecidas.

A verdade é que, por muitas razões, o sistema escolar é hoje posto em causa. Relativamente aos alunos, a “evolução das suas relações com os adultos torna cada vez menos aceitáveis as formas tradicionais de autoridade que ainda são praticadas por alguns professores e pela instituição” (Chapiro, 1978, 8), problema agudizado actualmente nas escolas pela desvalorização social do papel educativo do professor, que tem excesso de encargos e tarefas cada vez mais díspares. Do trabalho exclusivo de ensinar, “passou o mestre a ser o homem ao qual se pede que prepare os seus alunos para viverem”, principalmente dedicado a preocupações de carácter sócio-familiar dos alunos, em detrimento do trabalho intelectual (Hoz, 1969, 35).

Através do rompimento de regras de convivência escolar, os alunos lutam pelo poder, querendo afirmar-se e marcar o seu território, o que gera alguns conflitos e dá azo, frequentemente, à indisciplina na turma. Por outro lado, os professores vêem-se confrontados com “desvios” e, de forma inevitável, adoptam procedimentos disciplinares mais, ou menos, punitivos tendo, certamente, como objectivo principal gerir muitas das situações tensas que emergem no contexto das aulas. Travam assim o acesso de fúria dos alunos prevaricadores, castigando-os

sob várias formas, numa tentativa de dominar a indisciplina nas turmas. Ultimamente, verificamos que a indisciplina se tem vindo a disseminar na escola, atingindo também alunos com bom rendimento escolar e de meio sócio económico estável, o que talvez inove a ideia, (preconcebida), que esta problemática se regista apenas em alunos de classes mais desfavorecidas.

Face à actual crise de valores que se reflecte na educação, e também à contestação inerente à sua condição de jovens, os alunos poderão acreditar que existe a prioridade do direito natural sobre o direito estabelecido, o que fortifica a sua resistência contra a tirania e contra a autoridade do professor que, por imperfeita socialização primária, consideram ilegítima (Marcuse, 1968).

Variadas investigações têm-se centralizado na questão do poder dos alunos e nas diferentes formas de o porem em prática (Delamont, 1979, Hargreaves, 1979 e Crozier, 1981, citados por Curto, 1998), entre outros, defendendo que os alunos são também detentores de poder. Assim, o poder de grupo, vertente do poder mencionada por estes autores, está directamente relacionado com o número de alunos que são mobilizados contra o professor, numa reacção em cadeia.

Quanto maior for o número de alunos envolvidos numa determinada situação, mais abreviadas ficarão as assimetrias tecidas pelas relações de poder professor/aluno, o que implica que o professor desenvolva um processo claro de negociação na aula. “ O poder é, assim, um fenómeno relacional, essencialmente assimétrico, que pode gerar conflitos e resistências por um lado, e negociações por outro” (Amado, 2001, 126).

Contrariando a ideia de submissão implícita ao poder, Spady e Mitchell (1979, 1983, referidos por Amado, 2001, 127), distinguem poder de autoridade, considerando que a relação de autoridade cria a possibilidade de partilhar interpretações e significados o que põe de parte a ideia de ser uma maneira de satisfazer as intenções de outrem (Amado, 2001, 128).

## ***1.6. A problemática da Indisciplina e a Relação pedagógica***

*"Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmaremos." (Paulo Freire, Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa". 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, 87)*

O fenómeno da indisciplina é, por si só, tão complexo e nele intervêm tantas variáveis de natureza diversificada, que parece difícil oferecer soluções que tenham sucesso garantido (Carita e Fernandes, 1997, 10).

Referindo-se à literatura existente, Amado (2001) nomeia alguns factores que intervêm na indisciplina: (a) Factores de ordem social e políticos: interesses, valores e vivências de classe divergentes e opostas, racismo, xenofobia, desemprego (Willis, 1987; Weishew e Peng, 1993); (b) Factores de ordem familiar: valores familiares diferentes dos valores da escola, disfuncionamento do agregado familiar (Wayson e Pinnel, 1985; Riley e Shaw, 1985, *apud*, Docking, 1987; Weishew e Peng, 1993; estilos de autoridade repressivos ou demasiado permissivos (Dornbush, *et al*, 1987); (c) Factores institucionais formais: espaços, horários, currículo e ethos desajustados aos interesses e ritmos dos alunos (Rutter *et al.*, 1979; Reynolds, 1982; Estrela, T., 1986; Lawrence *et al.*, 1985); (d) Factores informais: interacção, coesão, comunicação, lideranças no grupo – turma (Hargreaves *et al*, 1976; Woods, 1980a, 1980b; Ball, 1980, 1981, 1984; Weishew e Peng, 1993; Barreiros, 1996); (e) Factores pedagógicos: métodos e competências de ensino, regras e “inconsistência” na sua aplicação, estilos de relação (Rutter *et al.*, 1979; Coulby e Harper, 1985; Estrela, T., 1986; Wubbels e Levy, 1993); (f) Factores pessoais do professor: valores, crenças, estilo de autoridade, expectativas... (Wubbels e Levy, 1993; Jesus, 1996; Cooper e McIntyre, D., 1996); (g) Factores pessoais do aluno: interesse, adaptação, desenvolvimento cognitivo e moral, hábitos de trabalho, história de vida e carreira académica, autoconceito, idade, sexo, problemas patogénicos (Coulby e Harper, 1985; Arandinga, 1990; Slee, 1995; Veiga, 1995; Schunk e Meece, 1992; Weishew e Peng, 1993; Cooper e McIntyre, 1996)

Amado (2001, 23) considera a questão da indisciplina e a complexidade dos seus factores, fenómenos que acontecem da própria natureza e complexidade do processo de ensino. Daí, destaca a necessidade de se compreender o processo de ensino e de assegurar a sua eficácia. Neste sentido, salienta o modelo interactivo de Dunkin e Biddle (Dunkin, s/d, 47) como referência para muita investigação.

Este modelo explicativo, referido por Amado (2001), indica-nos as variáveis de presságio, de contexto, de processo e de produto, como variáveis fundamentais para compreender o processo de ensino. Nas variáveis de presságio são de considerar as características intrínsecas aos professores, tais como; a formação académica, a experiência profissional, os valores do seu meio social de origem, os traços de personalidade, as capacidades, o sexo, a raça e a idade. Nas variáveis de contexto, as situações relativas aos alunos, à turma, à escola, ao currículo e à comunidade têm influência. Nas variáveis de processo temos as actividades de sala de aula, em que tudo depende da qualidade das interacções, (clima da aula, entusiasmo do professor, reforços, punições, regras, etc.), que dão feedback ao aluno. Nas variáveis de produto é considerado tudo o que o professor deseja que o aluno aprenda (Amado, 2001).

Como já anteriormente referimos, as situações de indisciplina podem configurar-se de várias maneiras, conforme sejam consideradas pelos protagonistas. Assim, o processo de categorização do aluno indisciplinado não é uniforme e consensual.

É evidente, pois, que “[...] a indisciplina escolar não pode ser vista como existindo em si mesma, como uma qualidade inerente ao próprio comportamento, mas tem antes que ser analisada e compreendida no contexto da relação pedagógica em que a situação emerge e é categorizada enquanto tal” (Carita e Fernandes, 1997, 17)<sup>6</sup>.

Estrela (1994), afirma que é importante conceptualizar a Escola a partir do quadro de relações humanas específicas que nela se concretizam. “Ligando-se directamente à autoridade do professor, os fenómenos de disciplina e indisciplina

---

<sup>6</sup>É no contexto da relação pedagógica que o professor categoriza alguém ou algum acto como sendo indisciplinado e, sendo assim, ao mesmo tempo que emerge a relatividade deste conceito, é todo o contexto pedagógico que aparece implicado na situação e não apenas o sujeito que praticou um dado acto. (Carita e Fernandes, 1997,17)

na aula remetem directamente para o campo da relação pedagógica de que constituem aspectos relevantes” (Estrela, 1994, 29).

Neste ponto, assume-se de toda a importância perceber em que consiste a relação pedagógica. Antes de mais, de acordo com Estrela (1994, 32) “ a relação pedagógica é o contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos” e tem condicionantes, sendo o *saber* o primeiro, facto que se explica com a criação da instituição escolar com a função útil de transmissão cultural. As outras funções que a Escola desempenha articulam-se a partir desta.

Pressupondo que a relação pedagógica estabelece uma finalidade educativa, a mesma configura-se como um espaço pedagógico com múltiplos aspectos, que apesar das diferenças existentes parece ter viabilidade de transformação, desde que o *saber* e os afectos se conectem, visando o desenvolvimento integral dos alunos. Os actores nela envolvidos, principalmente os professores que fazem a gestão da aula e que detêm o domínio desta relação, devem procurar o equilíbrio entre o saber (razão) e os valores afectivos (emoção) (Estrela, 1994). A propósito, e de acordo com Curto (1998, 19) “ hoje em dia e se tomarmos em consideração a perspectiva de uma escola democrática, o papel do professor já não pode ser o de simples transmissor de saber” ou seja, na escola e na educação contemporâneas já não faz sentido uma relação distante entre professor como agente do *saber* e de aluno como receptor de conhecimento, sendo forçoso estabelecer uma relação pedagógica que tenha em conta os novos papéis dos actores que se encontram em interacção na sala de aula ou na escola. A profissão docente é relacional, o que exige do professor capacidade de interacção (Teixeira, 1995, citado por Curto, 1998, 20). Relativamente ao *saber* “as novas tecnologias mediatizadas permitem aos jovens outros saberes. O seu conhecimento não é clássico, uniforme, género livro único ou apontamentos da aula” (Sampaio, 1997, 1), mas não deixa de ser conhecimento.

As crianças e jovens de hoje sabem coisas diferentes que aprendem em contextos informais, o que torna despropositada a ideia comum aos mais velhos que consideram a nova geração ignorante. “Eles sabem, apenas, coisas diferentes, que aprenderam fora do contexto familiar e escolar.” (Sampaio, 1997, 2).

Já vimos como Amado (2001,17) considera que, na actualidade, a indisciplina deve ser “entendida como um fenómeno interactivo que se dá no contexto da aula” e cita Goffman (1993, 26) a “interacção social é um processo de relações interpessoais, em que os indivíduos, colocados frente a frente, são levados a modificar o seu comportamento uns para com os outros, em função de estimulações ou influências recíprocas”. Este autor propõe que se distinga interacção do contexto em que ela decorre. Contexto deverá ser entendido como o conjunto de circunstâncias nas quais está inserida a actividade interactiva.

A definição dos papéis do professor e do aluno tem carácter pessoal o que pode explicar os conflitos que vão surgindo (Bates e Murray, 1981, citados por Amado, 2001). Será no processo interactivo que ocorrem comportamentos desviantes. Para Ferry (1975, 20), a relação pedagógica “ não é somente interpessoal, ou dual, mas é uma relação que se estabelece numa situação de grupo”.

Retomando a teoria de Estrela (1994, 41) “ao professor só resta abster-se de toda a violência desnecessária, e legitimar aos olhos dos alunos a sua função, reforçando a sua autoridade através da competência profissional de ordem científica e relacional”. A mesma autora afirma que “a relação pedagógica tem de se basear no respeito pela pessoa” (Estrela, 1994, 41). Face aos condicionantes da relação, o professor deve tentar neutralizar os comportamentos indisciplinados dos alunos que podem emergir durante a interacção, visto que, lidando com seres humanos, as situações são imprevistas e impossíveis de preparar antecipadamente.

A determinação de regras na sala de aula e na escola é também uma acção que faz parte da relação pedagógica e que está dependente, sobretudo, do professor. Esta questão deve ser aproveitada para discutir com os alunos, pois, da sua coerência e da sua clarificação junto dos discentes dependerá a manutenção de um clima propício à disciplina ao longo do ano escolar (Curto, 1998, 20). Deste modo, como refere Estrela (1994), os alunos têm que considerar as regras como legítimas. Efectivamente, este critério assume a mesma relevância para outros autores. As regras de conduta devem ser explícitas de modo a constituir um quadro normativo claro e preciso, que possa ser um instrumento valioso na regulação da vida social da turma. “Por isso, para que a situação não degenere, é

útil que, logo nas primeiras aulas, sejam estabelecidas as normas reguladoras da situação pedagógica” (Carita e Fernandes, 2002,78). Sampaio (1996, 124) reforça a ideia da necessidade do estabelecimento de regras consistentes como medida de controlo disciplinar na aula e na escola, afirmando que “ é essencial que o conjunto de regras básicas de cada escola esteja definido antes do Natal. O primeiro período de aulas compreende aquele tempo em que os alunos testam os limites do sistema escolar e detectam as suas incoerências”.

Em suma, embora o problema da indisciplina não se resuma a regras, sem regras de conduta negociadas aceites e respeitadas por todos os actores, não podemos condenar os alunos por quererem ganhar terreno o mais possível, porque eles não fazem mais nada do que aproveitar a oportunidade de indisciplina que o sistema lhes oferece. “ A prevenção da indisciplina está relacionada com a organização pedagógica da escola, quer dizer, a disciplina e a indisciplina são um produto das relações pedagógicas estabelecidas entre os diversos protagonistas da realidade escolar” (Sampaio, 1996, 124).

### ***1.7. Síntese***

Entre a bibliografia que consultámos, procurámos determinar o conceito e a problemática da indisciplina. Verificámos que as causas da indisciplina são relativamente consensuais e dependem de factores diversificados e também que o fenómeno da indisciplina escolar, caracterizado pela sua complexidade, requer investigações sob várias abordagens que apresentem alternativas à sua compreensão. De acordo com Amado (2004, 20) “ a noção de indisciplina escolar aponta para comportamentos que põem em causa a prossecução das tarefas e actividades de ensino/ aprendizagem, o são convívio e o respeito por um conjunto de deveres sócio - morais, valores e padrões culturais que se considera deverem presidir às relações entre as pessoas no quadro institucional da escola e da aula”. Estes, e outros aspectos teóricos que abordámos de forma geral, serviram de referência teórica e de ponto de partida para a análise da relação pedagógica numa escola do 1º ciclo, e reflexão sobre episódios reais, que narramos no capítulo V do presente estudo.

## *Capítulo II – Estratégias para abordar um fenómeno escolar*

### *2.1. Convite à Reflexão*

*"Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre" (Paulo Freire; São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989, 31.*

A reflexão é actualmente um conceito presente, e relevante, nas novas tendências de formação de professores, colaborando positivamente na sua estrutura. O conceito, embora não recente mas tão familiar nos dias de hoje, assume particular importância na prática pedagógica, na medida em que, reflectindo, tornamos possível uma mudança.

Contudo, para além da predisposição natural dos professores para agir reflexivamente, há um conjunto de competências que devem ser desenvolvidas. Entre elas, a reflexividade defendida por Dewey (1910, citado por Pessoa, 2001) que indica que o pensamento reflexivo consiste numa sequência de temas que se pensam mentalmente de forma distinta, sendo que a condição principal orientadora da reflexão é a necessidade de solucionar uma dúvida ou um problema. Recorrendo a Dewey (1910) e reportando-se às experiências, Pessoa (2001,5) refere que a distância e o tempo serão factores intrínsecos e necessários ao desenvolvimento do pensamento reflexivo, “ dimensão que privilegiamos no desenvolvimento ou construção de conhecimento”.

Na perspectiva de Zeichner (1993) as atitudes necessárias à acção reflexiva são a abertura de espírito, a responsabilidade e o empenhamento. Por outro lado, as estratégias de carácter reflexivo assentam em experiências pessoais e profissionais, o que, certamente, favorecerá a construção e a transformação de conhecimentos ajudando a adoptar novas práticas. Zeichner (1993) considera que a reflexão dos professores sobre a sua prática deve ter em conta o contexto sócio – económico, político e cultural, tanto do professor como do aluno. Ao reflectirmos, permanecemos mais abertos a novas experiências, a novas realidades, o que



favorece a procura de novos rumos perante novas circunstâncias. Assim, ao parar para reflectir aprendemos a olhar, observar, questionar e a conhecer melhor, e ficamos mais receptivos a conhecermos os outros e a partilhar com eles ideias e opiniões. Josso (2002) afirma que o processo de reflexão deve ser entendido como um processo de auto – consciência, ideia salientada em Pessoa (2001).

Na sua tese, Josso (2002, 54) refere que “o primeiro momento de *transformação de uma vivência em experiência* inicia-se no momento em que prestamos atenção ao que se passa em nós e/ou na situação na qual estamos implicados”. Pessoa (2001) reforça a ideia da conscienciosidade. A reflexão passa por vários momentos e Josso (2002) nomeia o momento em que “prestamos atenção ao que se passa em nós e/ou na situação na qual estamos implicados”, uma observação com um olhar educado numa “*busca de sentido*”, como o primeiro momento de reflexão, necessário à construção do conhecimento.

Heylighen (1993, citado por Pessoa, 2008, 3) afirma que “o conhecimento não terá aqui como referente uma verdade objectiva mas é entendido como relativo ou dependente da situação e, assim, em constante evolução e desenvolvimento”. A reflexão facilita-nos o olhar sobre nós, pessoas e profissionais, implicando conhecermo-nos melhor, e o olhar sobre os outros permite-nos estar atentos a outras vozes, daí a possibilidade de partilhar ideias, o que por sua vez nos auxilia a olhar o agir de nós e dos outros.

Durante toda a nossa vida registamos na memória um elevado número de impressões, recordações e vivências. Devido à plasticidade que nos caracteriza como sujeitos, vamo-nos transformando e crescendo. A educação confronta-nos com as vivências que fomos e com aquelas que pretendemos ser, e a reflexão contribui para nos analisarmos e redefinirmo-nos. Para contextualizar esta problemática, Pessoa (2001) utiliza o poema “*As sombras*” de Teixeira de Pascoaes. Deste modo, a existência / experiência de cada sujeito que observa deve ser apreciada, não obstante haja diferenças na maneira de ver a realidade. A diversidade de caminhos deve ser respeitada e ponderada porque todos temos algo a dar. A aprendizagem consiste na valorização destes caminhos que devem ser aceites como significativos. O professor não está só, trabalha numa equipa de professores, e a sua acção inscreve-se num conjunto que ele não deve ignorar.

Neste sentido, quando falamos de processo de reflexão, referimo-nos à reconsideração de uma experiência passada que nos orienta na descoberta de nós próprios, possibilitando-nos um melhor entendimento daquilo que somos e fazemos hoje, isto é, encontrarmos “o espaço do sujeito consciencial capaz de se auto-observar e de reflectir sobre si próprio” como é referido por Josso (2002, 98), dando significado àquilo que se experimenta.

A aceitação das teorias construtivistas, presente nestas leituras, que defendem que o conhecimento da realidade é construído pelo sujeito a partir da sua própria experiência da realidade, passa pela valorização da importância de saber “*ouvir a voz dos outros*” e “*a voz das coisas*”. A construção de conhecimentos ou compreensões relativas às realidades a partir daquilo que já conhecemos delas e o nosso espírito de curiosidade abrirá caminho para novas descobertas. Assim, na época pós-moderna, ao invés de se procurar uma única verdade, aceita-se a “*complexidade da realidade*”, para a qual existem múltiplas verdades e múltiplas perspectivas, ou seja, as perspectivas até então negligenciadas são agora consideradas como válidas e passíveis de serem desenvolvidas pelos sujeitos através das suas experiências (Pessoa, 2001). Embora a percepção e a representação que temos do mundo que nos rodeia possa estar distante do mundo dos outros, todos devemos ser escutados, “*dar Voz a outras versões da realidade*”, assim como considerar diferentes perspectivas e opiniões, devem ser alternativas pensadas e reflectidas.

Pessoa (2001) considera ainda que a “*nossa voz*” possui uma significação pessoal, que recupera memórias, recordações, vivências que poderão contribuir para a construção progressiva de novas representações da realidade, isto se os outros desenvolverem disponibilidade para a ouvir. O tempo e a distância atrás mencionados, possibilitam o crescimento intelectual do sujeito em formação. Para construir o pensar é importante criar distância dessas vivências, refere Josso (2002, 142). Fullan & Hargreaves (2000, citados por Pessoa, 2001, 5), afirmam que “o tempo pessoal tem um papel importante no desenvolvimento de valores e ideias próprias”.

Por outro lado, a nossa mente deve permanecer aberta a outras perspectivas que podem, ou não, influir no nosso pensamento, no nosso modo de

olhar as coisas e a própria vida. Reflectir sobre a interferência que o pensamento dos outros pode ter nas nossas emoções e atitudes, pode contribuir para reformularmos construtivamente o nosso pensar.

No campo da docência, partilhar angústias, medos, dúvidas, êxitos e expectativas possibilitará um olhar mais claro sobre a prática pedagógica otimizando o desempenho profissional. Nesta linha de pensamento, a mudança a que se aspira na educação deverá valorizar e aceitar as “crenças” de cada actor, num trabalho de equipa reflexivo, onde os erros de cada um possam ser corrigidos e a prática melhorada. O conceito de reflexão é subjectivo e difícil de definir visto que requer emoções, mas é visível quando demonstramos capacidade para duvidarmos de algo e quando, através da reflexão, somos capazes de sustentar uma potencial solução. “Que pretendemos nós? Dar aos espíritos a capacidade de um contínuo desenvolvimento e aperfeiçoar a sociedade em que vivemos” (Sérgio, 1954).

A máxima de uma cultura homogénea na população nacional está hoje posta em causa e, a ideia do país como Nação de cultura uniforme, também. A globalização é real, é irreversível e a educação não o pode ignorar. Na escola actual surge, (cada vez mais), a urgência de tomar consciência da heterogeneidade dos alunos e de abandonar a crença que todos os alunos são semelhantes, quer nas atitudes quer nos conhecimentos. Assim, é hoje de grande importância o professor conhecer as características dos seus alunos e contextualizar o seu ensino dando conta de toda a diversidade existente na turma. Com base nisto, será fácil apresentar propostas de ensino mais flexíveis e mais diversificadas, o que permitirá uma resposta ajustada aos interesses de cada um dos seus alunos, e de todos afinal.

Diferentes autores (Dewey, 1933; Kemmis, 1985; Schön, 1983, 1987; Zeichner 1993, citados por Pessoa, 2001) defendem a ideia que o poder da reflexão sobre a prática do professor é incentivador de melhores práticas. Também em Portugal têm sido realizados estudos que salientam o papel fundamental da reflexão sobre a prática.

A reflexão e o pensamento reflexivo têm ganho algum protagonismo na prática docente e têm fortes adeptos entre os autores que investigam sobre

educação, numa ideia comum que se prende com a ligação entre teoria e prática, reenquadrando os problemas encontrados no quadro teórico, analisando os processos e produzindo em conjunto uma pesquisa “partilhada, colaborativa” (Altet 2000a, citado por Pessoa, 2001). Neste sentido, Pessoa (2001) transmite-nos a ideia que a tónica vai mais para o pensamento e menos para a acção, privilegiando uma concepção de professor como prático reflexivo e flexível.

A reflexão, porque envolve emoção com uma prática, é cada vez mais necessária diante da complexidade da sociedade contemporânea ou pós moderna, favorecendo a construção e o desenvolvimento de uma identidade. Assim, a reflexividade será a condição necessária à qualidade, e o papel dos professores será fomentar essa reflexividade, pelo que é de toda a pertinência ensinar o candidato a professor a pensar, ou seja, o professor deve ser capaz de analisar e reflectir sobre as situações de ensino – aprendizagem e deve apostar na descoberta de si e dos outros (Pessoa, 2001), construindo interpretações, expondo afectos e mostrando perplexidade diante do inesperado. Perrenoud (2000, citado por Pessoa, 2001) defende que o saber explicar as próprias práticas é uma das competências a desenvolver pelos professores. De acordo com este autor, os professores necessitam habituar-se a debater com outros colegas narrativas da sua prática, sem receio de serem criticadas as suas atitudes e, ou decisões tomadas.

O paradigma a que habitualmente chamamos *ensino reflexivo* ou *abordagem reflexiva do ensino*, no âmbito da formação de novos professores, que propõe a desconstrução de crenças em desfavor de receitas prontas para aplicar na sala de aula, é pertinente na abordagem da indisciplina que fizemos.

Gostaríamos de salientar que a capacidade para analisar ou considerar os problemas sob múltiplas perspectivas (Pessoa, 2001), num cenário de aprendizagem ao longo da vida, é um ponto marcante no pensamento do professor, o que exige *flexibilidade cognitiva*, base da teoria que, no ponto seguinte, iremos aclarar, visto que a julgamos enquadrada no âmbito do nosso estudo, que tem o objectivo central de perceber o fenómeno subjectivo e complexo da indisciplina em espaço escolar.

## 2.2. A Teoria da Flexibilidade cognitiva

*“Oh Captain, my captain!” – Carpe Diem  
(Primeiras palavras do Professor John Keating  
aos seus alunos, filme “O clube dos poetas  
mortos, 1989.*

**Fig 1<sup>7</sup>**( Filme “ *Dead Poets Society*” , Estados Unidos da América, 1989, Realizador: Peter Weir, Distribuição: Warner Bros. Argumento: Tom Shulman.)



O filme “*Clube dos poetas mortos*”,<sup>8</sup> do realizador australiano Peter Weir, remete-nos para várias temáticas do processo de ensino, entre as quais a indisciplina e, sobre este assunto, sobressaem duas tendências opostas: uma valoriza a escola tradicional, de ensino convencional e disciplina rígida, munindo os jovens com conhecimentos de sentido único, fechados; a outra, apresenta-nos uma cadeia de objectivos mais vastos, implicando uma abertura ao exterior com um ensino baseado em explorações multidimensionais do conhecimento. O professor de inglês John Keating, protagonista principal do filme, contrariamente aos valores defendidos no colégio privado onde ensinava, apelava para a liberdade

<sup>7</sup> <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/cinema/dossier/poetasmortos.pdf> : 3 /07/2009

<sup>8</sup> Consulta do site [www.educ.fc.ul.pt](http://www.educ.fc.ul.pt) : 3/07/2009

do pensamento como forma de superar receios e incertezas e de afirmar a individualidade dos alunos.

No modelo de ensino preconizado por Keating regista-se uma abertura ao mundo exterior e é transmitida a ideia que o conhecimento adquirido de forma tradicional dentro das paredes da sala de aula, também “vive” cá fora.

Este filme é um bom exemplo da aplicação da Teoria da Flexibilidade Cognitiva nas aulas, defendida por Spiro *et al* (1990), visto que o professor solicita aos alunos que não reproduzam apenas o conhecimento aprendido, mas também que o transfiram para contextos reais, (facto que lhes desperta a curiosidade e lhes faz sentir a necessidade de manterem as suas convicções perante os outros), numa perspectiva construtivista da educação.

Num contexto de mudança acelerada e permanente, Spiro (1990) defende que insistir num ensino linear e tradicional assente na memorização de conteúdos não é razoável, uma vez que a compreensão mais aprofundada de determinado assunto poderá ficar comprometida, e a construção de uma visão mais ampla dificultada. Neste sentido, Spiro (1990) afirma que a flexibilidade cognitiva consiste na capacidade espontânea que o indivíduo tem em reestruturar de várias formas o conhecimento que possui, adaptando a resposta às exigências situacionais inteiramente mutáveis.

Assim, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva, (a partir deste ponto utilizaremos indiferentemente o acrónimo TFC ou Teoria da Flexibilidade Cognitiva), desenvolvida por R. Spiro (1990), é uma teoria construtivista de aprendizagem e de ensino que implica a representação do conhecimento. O conjunto das várias espécies de representações que o espírito é capaz de formar conduzem às ideias, e são as ideias que tornam o mundo inteligível. Spiro *et al* (1990) defendem a TFC como teoria duplamente construtivista, que aumenta a capacidade da utilização flexível dos conhecimentos anteriores.

Vejamos a capa da revista *Egoísta* do terceiro trimestre do ano de 2008, para melhor exemplificarmos a utilização desta teoria.

**Fig.2<sup>9</sup>**



Para descodificarmos a mensagem da capa, é forçoso que evoquemos esquemas de conhecimento que nos permitem identificar que o gato preto, o trevo de quatro de folhas, a ferradura e outros amuletos são símbolos de sorte. Mais especificamente, inferimos que a revista dedicou esta edição a uma proposta temática onde, provavelmente, são ensaiados diferentes pontos de vista sobre a sorte ou, eventualmente, sobre a ausência de azar.

A preocupação base da TFC é a aquisição de conhecimento avançado em áreas do saber complexas e pouco estruturadas, como por exemplo a docência, caracterizadas pela interação simultânea de determinados conceitos em casos semelhantes, o que torna a utilização do conhecimento dependente dos contextos.

Spiro (1990) defende que os principiantes devem ser preparados para ser capazes de transferir o conhecimento aprendido na resolução de novos problemas, e que devem adquirir mestria suficiente para utilizá-lo em novas situações e contextos diferenciados. Consideram ainda que, de acordo com a TFC, a aprendizagem de conceitos complexos necessita de ter em conta uma diversidade de perspectivas, não podendo ser realizada linearmente de forma fragmentada, obedecendo a uma programação prévia. Os conceitos são apreendidos através da sua exploração, sob pontos de vista e contextos diferentes, daí resultando várias abordagens com diversas vertentes.

---

<sup>9</sup> Capa da Revista trimestral “Egoísta” promovida pelo Casino Lisboa, consultada em 20 de Janeiro de 2009 nos sites <http://www.casinoestoril.pt/ItemTemplate.aspx?areaId=1042>, [http://hardmusicapontocom.blogspot.com/2007\\_12\\_10\\_archive.html](http://hardmusicapontocom.blogspot.com/2007_12_10_archive.html)

A metáfora central da TFC é a “paisagem de caminhos cruzados” ou seja, o “atravessar cruzado de uma paisagem” ideia inspirada no prefácio da obra *Philosophical Investigations (Investigações Filosóficas)* de Wittgenstein (1987, referido por Pessoa (2008).

De acordo com Spiro & Jehng (1990, citados por Pessoa, 2008), aprende-se ao atravessar de forma cruzada as “paisagens” conceptuais. A teoria em análise permite que o formando faça uma leitura transversal do conteúdo, possibilitando-lhe a construção de estruturas altamente inter-relacionadas e de redes de conhecimento, o que lhe faculta uma maior flexibilidade cognitiva na forma como o conhecimento pode ser estruturado, para que posteriormente o possa usar na compreensão ou na resolução de problemas. Moreira (1996) e Carvalho (1998), citados por Pessoa, (2008, 5), defendem que “as representações do conhecimento reflectem os cruzamentos que ocorreram durante a aprendizagem”.

Defronte da complexidade das circunstâncias, a flexibilidade cognitiva é tida como capacidade de reestruturar o conhecimento sob uma multiplicidade de perspectivas. Nesta óptica, na escola, uma utilização linear dos textos dos manuais escolares não se adequa a este conceito. O texto, por si só é ambíguo e é susceptível a variadas leituras, daí, a análise literária ser complexa e poder ser controversa.

A compreensão de um conceito exige na TFC a consideração de vários pontos de vista e a respectiva “ligação entre as diversas representações da informação contida na situação, necessárias à compreensão de novas situações, problemas ou *casos*” (Spiro *et al* 1987 citados por Pessoa, 2008, 6). Um *caso* “ é uma história sobre um acontecimento particular, experiência ou relação” (Shulman & Colbert, 1998, *apud* Pessoa, 2002,1)<sup>10</sup>. “São histórias ou narrativas contextualizadas ou situadas num tempo e espaço real que descrevem situações reais, complexas, ambíguas, incertas e multidimensionais que caracterizam a docência e, assim, representam conhecimento em utilização e revelam como o professor, o personagem principal ou o escritor *pensa* à medida que identifica e

---

<sup>10</sup> De acordo com Shulman & Colbert (1998,81) um *caso* “ é uma narrativa que tem um princípio, um meio e um fim, e está situada num acontecimento (s) que se desenrola num certo tempo. Descreve o que levou ao acontecimento e as consequências que se seguiram ao acontecimento. Também descrevem como é que os participantes no acontecimento pensaram e sentiram (cit. Pessoa, 2002,1)



resolve problemas” (Pessoa, 2002, 1). De acordo com Shulman & Colbert (1998, *apud* Pessoa, 2002, 2-3) os *casos* distinguem-se por categorias, uma primeira categoria caracterizada por descrições de acontecimentos na sala de aula e uma segunda categoria que envolve descrições de interações /relações com alunos, colegas de trabalho ou hierarquias administrativas. No nosso estudo utilizámos o conceito de *casos* referido pelos autores como na segunda categoria, atribuindo um significado à interação de um grupo de alunos considerados indisciplinados pelos respectivos professores.

Assim, tanto a aprendizagem como o domínio de conceitos complexos (aprofundamento de conhecimentos) requerem uma abordagem caracterizada por uma apresentação do mesmo conceito em situações e alturas diferentes, e de acordo com distintas formas de análise, uma vez que “cada situação, *caso* ou exemplo de utilização de conhecimentos envolve a interação simultânea de uma grande multiplicidade de estruturas conceptuais” ( Spiro *et al.*, (1990); Jacobson & Spiro, (1994); Spiro & Jehng, (1990) referidos em Pessoa, 2008, 8).

Fazemos aqui uma pausa, procurando exemplificar a aplicação da TFC na apreensão dos conceitos de guerra e sofrimento, através da tela *Guernica* de Picasso e de um poema de António Gedeão – *A morte na estrada*.

**Fig. 3**<sup>11</sup>



---

<sup>11</sup> Imagem retirada do site [www.ci.uc.pt/.../1998-99/guernica/index.htm](http://www.ci.uc.pt/.../1998-99/guernica/index.htm) : 6 de Março de 2009

### Poema da Morte na Estrada

Na berma da estrada, nuns quinhentos metros,  
estão quinhentos mortos com os olhos abertos.

A morte, num sopro, colheu-os aos molhos.  
Nem tiveram tempo para fechar os olhos.

Eles bem sabiam dos bancos da escola  
como os homens dignos sucumbem na guerra.  
Lá saber, sabiam.  
A mão firme empunhando a espada ou a pistola,  
morrendo sem ceder nem um palmo de terra.

Pois é.  
Mas veio de lá a bomba, fulgurante como mil sóis,  
não lhes deu tempo para serem heróis.

Eles bem sabiam que o último pensamento  
devia estar reservado para a pátria amada.  
Lá saber, sabiam.  
Mas veio de lá a bomba e destruiu tudo num só momento.  
Não lhes deu tempo para pensar em nada.  
Agora,  
na berma da estrada, nuns quinhentos metros,  
são quinhentos mortos com os olhos abertos.

(António Gedeão, in “Linhas de Força”, 1967)

A partir de uma tela de Picasso datada de 1937 – *Guernica* – que retrata a guerra civil espanhola acontecida entre 1936-1939 e um poema de António Gedeão (1967) que versa sobre o mesmo tema, comentamos os elementos (símbolos) inseridos na pintura, assim como as palavras do poeta, visto que, embora espelhem perspectivas e olhares diferentes relativamente a um conceito, a guerra, se podem entrecruzar. Assim:

Nos elementos em análise, tela e poema, há elementos comuns, mortos e pátria, ou seja, em Gedeão (1967) “*mortos de olhos abertos*”, em Picasso (1937), figuras representando mortos de olhos abertos. Nos dois, cidadãos apanhados de surpresa, em luta desigual, “*nem tiveram tempo para fechar os olhos*”. No poema, Gedeão (1967) fala em *pátria amada*, no quadro, Picasso (1937) pinta um touro de cauda a abanar, o que lembra as touradas típicas da sua pátria, Espanha.

Continuando a utilizar a TFC, na pintura, dividimos a tela em duas partes, parte esquerda e parte direita, com um cavalo ferido e um candeeiro aceso em forma de olho colocado mais ou menos ao centro. O cavalo pode simbolizar a simplicidade e a honra do povo, neste caso, de um povo ressentido pelas injustiças e traições de Franco e respectivo governo nacionalista. Em Gedeão (1967) “ *eles bem sabiam dos bancos da escola / como os homens dignos sucumbem na guerra*”, o que, provavelmente, é uma alusão ao povo e à sua dignidade.

Na tela de Picasso (1937), o candeeiro aceso, pode assumir duas significações distintas: o sol que dá luz, em forma de olho, pressupondo algo divino que assiste placidamente a tudo, ou, tal como em Gedeão (1967), a luminosidade própria de uma bomba de explosão devastadora. “ *Mas veio de lá a bomba, fulgurante como mil sóis, não lhes deu tempo para serem heróis*”.

Vendo a tela da direita para a esquerda, do lado direito estão os observadores; uma mulher de corpo inteiro com expressão atemorizada, uma outra que quer fugir do fogo tentando alcançar uma janela que, presumivelmente, simboliza o céu e a compaixão de uma entidade sobrenatural, e outra, em meio corpo, que entra de archote na mão, talvez símbolo de um povo que se deseja livre de regimes autocráticos, isto se visualizarmos mentalmente a estátua da liberdade nos Estados Unidos, representada por uma mulher erguendo uma tocha que significa a *liberdade iluminando o mundo*. No quadro de Picasso, esta mulher observa a destruição provocada pela guerra com surpresa indignada.

Do lado esquerdo, com expressão de dor e sofrimento, está uma mãe que grita aflitivamente com a morte do filho que repousa inerte nos seus braços. Estendido no chão está um homem morto, mutilado, que empunha uma espada partida simbolizando a destruição e o sofrimento da população civil, desarmada, inocente, sacrificada aos interesses dos chefes governantes. Tem uma flor na mão que simboliza o quotidiano, a beleza, a esperança numa vida melhor. Também Gedeão vê a morte dos soldados, como vítimas de ideais políticos /bélicos do poder governamental. “ *A mão firme empunhando a espada ou a pistola, morrendo sem ceder nem um palmo de terra.*”

Aceitando as convicções de cada um, a *Teoria da Flexibilidade Cognitiva* realça que se aprende cruzando paisagens conceptuais, promovendo explorações

multidimensionais, explorações apoiadas pela orientação e comentários especializados, de modo a potenciar ao aprendente o máximo benefício das suas explorações. Uma outra característica da TFC é a compreensão de um conceito procedendo do contexto em que se insere.

Segundo a tese de Spiro *et al* (1990), a aprendizagem e a respectiva aquisição de conhecimentos passam por uma fase introdutória ou de iniciação, por uma fase de nível avançado e por uma fase de especialização. A TFC incide na fase de conhecimentos avançados situada entre a fase de iniciação e a fase de especialização, em que se pretende que os conhecimentos aprendidos sejam utilizados em novos contextos ou em diferentes situações. De acordo com Spiro *et al* (1990), pretende-se que os alunos adquiram conhecimentos aprofundados das matérias, pensem sobre elas e, sobretudo, sejam capazes de os utilizar de forma flexível em contextos diversificados. R. Spiro (1990) defende a utilização flexível do conhecimento, para que o aluno conheça a informação em contextos diversificados e sob diferentes perspectivas, facto que lhe possibilita o domínio da complexidade do conceito.

De acordo com esta teoria, o critério de aprendizagem referente à capacidade de memória passa de ser utilizado quase exclusivamente para reproduzir conceitos chave, para antes envolver o formando na sua formação/aprendizagem. No entanto, as etapas de aprendizagem supracitadas não acontecem de forma independente umas das outras.

Feltovich *et al* (1989, citado por Pessoa, 2008) realçam que os conhecimentos hoje aprendidos influenciam a compreensão do que sucederá mais tarde, aspecto também salientado por Pessoa (2008). Assim, é necessário que o aluno aprenda rememorando o mesmo conteúdo numa variedade de contextos diferentes, e cada vez que faz recurso à memória adquire aspectos adicionais à complexidade do conteúdo. “Os conceitos devem ser mostrados de diversas formas ou compreendidos sob várias perspectivas” [...] Não há uma verdade, há múltiplas verdades” [...] Aprende-se, assim, por explorações conduzidas de forma flexível e multidimensional” o que produz flexibilidade cognitiva, sendo esta flexibilidade essencial (Pessoa, 2008, 12).

Neste sentido, a TFC mostra-se adequada ao estudo da indisciplina, uma vez que este é um fenómeno complexo que pode assumir contornos diferentes entre alunos, professores e instituições. Um dos objectivos do nosso trabalho foi narrar *episódios/ “estórias” de indisciplina* numa escola do 1º ciclo, de modo a que pudessem ser utilizadas à posteriori como material de estudo e de reflexão sobre o tema, ajudando outros professores, ou mesmo os alunos, que diariamente se deparam na aula e na escola com problemas/ “desafios” de disciplina análogos.

Após a narrativa (construção do incidente) formulámos a nossa opinião/parcer sobre os acontecimentos vividos/ouvidos durante a nossa observação, inferindo das situações observadas, o que poderia ser ponto de partida para um possível debate onde terceiros pudessem manifestar diferentes e várias perspectivas sobre os incidentes narrados. Assim, o nosso parecer constituiu um segmento que poderá ser útil “ para encorajar os grupos a formar as suas próprias interpretações que não devem ser apresentadas como respostas” (Hansen 1997, *apud* Pessoa 2002, 1-12), visto que, de acordo com a Teoria da Flexibilidade Cognitiva, “bons *casos* têm ambiguidade que podem despoletar muitas interpretações” (idem). (Para não suscitar confusão de conceitos, recordamos que adaptámos o conceito de *casos* utilizado na TFC a episódios / “estórias”, e que este não deve ser confundido com o conceito de *caso* no estudo de *caso*.)

As “estórias” que narramos no V capítulo da segunda parte do trabalho centraram-se em torno de problemas indisciplinares e tentaram mostrar como os “actores” viveram determinada situação (Kleinfeld, 1996, citado por Pessoa 2002, 1-12). Vejamos que a TFC apresenta alguns princípios e orientações que contribuem para a “transferência do conhecimento” para novas situações, permitindo que se construa o conhecimento:

(1) Evitar o excesso de simplificação e de regularidade - implica desfragmentar os saberes e considerar as interacções entre os vários elementos do conhecimento.

(2) Múltiplas representações - utilizar uma multiplicidade de perspectivas para facilitar a compreensão, isto é, considerar grande número de perspectivas

sobre cada *mini - caso* <sup>12</sup> dando uma maior possibilidade de pesquisa, porque permite explicar como determinado conceito se aplica a um caso particular. O *mini - caso* corresponde à segmentação dos *casos* e assume contornos semelhantes ao de incidente crítico, assim, no nosso estudo usaremos indistintamente o termo incidentes para *mini - casos*.

(3) Centralidade dos *casos* – realce da relação entre teoria e prática, ou seja, entre o sujeito que conhece e o próprio conhecimento. Os *casos* correspondem a situações ou factos, ou a descrições desses factos, (Spiro & Jehng, 1990, citados por Pessoa, 2008,15), e podem ser, entre outros, exemplos da vida real.

(4) Conhecimento conceptual como conhecimento em utilização – “O conhecimento é construído através da sua utilização” (Pessoa, 2008, 17).

(5) Construção de esquemas flexíveis –“Reconhecimento da irregularidade e heterogeneidade” (...) “ Na aquisição do domínio da complexidade, com a sua grande heterogeneidade de potenciais exemplos de aplicação de conhecimentos, esta flexibilidade é essencial” (Spiro & Jehng, 1990, citados por Pessoa, 2008,18).

(6) Não compartimentação dos conceitos e *casos* (múltiplas conexões) – Conceitos inter-relacionados estabelecendo múltiplas ligações para trabalhar a sua complexidade.<sup>13</sup>,

(7) Participação activa e orientação na gestão da complexidade – “ A teoria da flexibilidade cognitiva, como teoria construtivista que é, acredita na importância da construção de conhecimento por parte do aprendente e não numa atitude passiva, possível em ambientes de aprendizagem onde se privilegiam a transmissão de conhecimentos”, isto de acordo com Pessoa (2008, 19), que refere ainda que “a construção do conhecimento em que o aluno está activamente envolvido, terá que ser acompanhada por supervisores especialistas no domínio, que ajudem o aprendente a gerir a complexidade” (Pessoa, 2008, 19).

Na prática, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva pode aplicar-se em vários domínios, o estudo do texto narrativo é um exemplo face à ambiguidade do seu sentido, e, o estudo de fenómenos educativos de grande complexidade é outro.

---

<sup>12</sup> “*Casos* de pequena dimensão e não compartimentos de casos separados, Spiro & Jehng (1990, citados por Pessoa, 2008, 15)

<sup>13</sup> Como por exemplo o hipertexto concebido de forma rudimentar por Wittgenstein.

Esta teoria centra-se em incidentes que são estudados, ou desconstruídos, segundo múltiplas perspectivas, ou temas, ou pontos de vista. Assim o *caso* constitui uma unidade complexa com múltiplos significados que se divide em unidades mais pequenas, *mini - casos*, ou seja, tal como já referimos, fragmentos do *caso* (Spiro *et al*, 1987, citados por Pessoa, 2008), seguindo dois processos de aprendizagem:

1) O processo de desconstrução e o processo das travessias temáticas. No processo de desconstrução, cada *mini - caso* é estudado / desconstruído segundo várias ópticas (ou temas), permitindo que todos os aspectos, mesmo os que passavam despercebidos, assumam alguma pertinência (Carvalho, 2000).

2) Parte-se de um tema, ou combinação de temas, e, a partir daí, seleccionam-se os incidentes pertencentes a diferentes episódios dentro do tema escolhido, dando azo a comentários temáticos que ajudam a estudar a complexidade do tema apresentado. Damos como exemplo de tema de estudo a indisciplina, conceito que explorámos no primeiro capítulo deste trabalho. Uma das ideias-chave da Teoria da Flexibilidade Cognitiva é o rever do mesmo material em momentos diferentes guiado por distintas perspectivas, o que torna possível novas leituras acerca dos episódios.

O Hipertexto<sup>14</sup> e o Hipermedia, embora a sua não – linearidade acarrete alguns riscos, possuem grande potencial educativo e desenvolvem a TFC eficientemente, adequando-se a aprendizagens mais avançadas em domínios complexos e pouco estruturados. As plataformas de ensino à distância podem ser também um meio de promoção da TFC.

A DIDAKTOS, (acrónimo para Didactic Instructional Design for the Acquisition of Knowledge and Transfer to Other Situations), é um sistema Hipertexto e Hipermedia inspirado na Teoria da Flexibilidade Cognitiva, visto que faz uma representação múltipla dos temas, evita a simplificação na abordagem dos conteúdos, permite muitas interligações entre eles, assim como possibilita apresentações com grande variedade de materiais (texto, imagens, vídeos, sons).

---

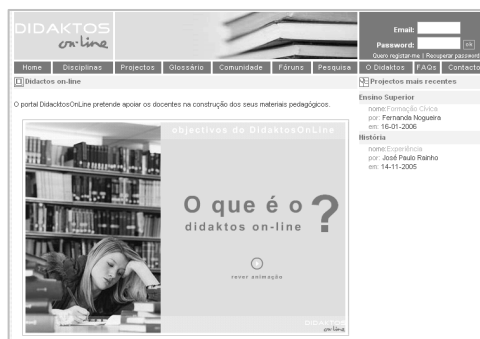
<sup>14</sup> “O Hipertexto tem capacidade de proporcionar explorações não lineares e multidimensionais dos conteúdos”. Spiro *et al* (1996) Representation and Cognition: The Prefiguring of Knowledge in Cognitive Flexibility Hypertext. O Hipermedia associa as características descritas a outros tipos de media, que não somente o texto: imagens, sons e vídeos, por exemplo. ( Cit. L. Pedro & A. Moreira. Universidade de Aveiro).

O seu objectivo didáctico é promover a capacidade de aquisição e transferência de conhecimento complexo para novas situações.

No ponto seguinte iremos fazer uma breve abordagem à plataforma DIDAKTOS, visto que se configurou de início como uma boa ferramenta para compreender a indisciplina de acordo com a TFC, e porque tínhamos o objectivo de abordar o tema reflexivamente no seio de professores e até mesmo dos alunos. Através da DIDAKTOS poderíamos ter criado um projecto com o tema “*Compreender a indisciplina*” acedendo online a sítios (*casos*) e a páginas (*mini – casos*). As histórias que construímos poderiam ter sido desconstruídas sob pontos de vista diferentes e a compreensão do fenómeno da indisciplina na escola onde decorreu o estudo seria optimizada, permitindo um desfecho mais conclusivo. No entanto, como atrás referimos, por limitações no prazo de entrega do trabalho, não pudemos concretizar este desiderato.

### 2.3. Projecto DIDAKTOS

Fig 4 – <http://didaktos.ua.pt/>



Na actualidade, o computador (através da Internet) transformou-se numa ferramenta essencial de comunicação com o mundo, sendo porta de entrada para uma fonte abundante de informação em tempo real e em segundos. A Internet, de livre acesso a qualquer hora do dia e utilizada por um grande número de pessoas, faculta a partilha de experiências, ultrapassando fronteiras e chegando a zonas geográficas dissemelhantes e dispersas.

A plataforma DIDAKTOS, construída de acordo com a TFC, estando online, coloca as TIC ao serviço da aprendizagem, convidando a uma análise mais profunda do tema. Este portal é desenvolvido na Universidade de Aveiro, e o seu



propósito essencial é ser um ambiente colaborativo e distribuído de *flexibilidade cognitiva*. O investigador estrutura formalmente os conteúdos com o recurso a *casos*, que podem conter texto, som, imagem ou vídeo, e posteriormente divide-os em segmentos mais pequenas e mais ilustrativos, os *mini – casos*. É o processo de desconstrução do *mini -caso* pelos determinados temas e conceitos, que faculta ao sujeito a aquisição de um conhecimento profundo (Carvalho *et al.*, 1999, citada por Pedro & Moreira, 1996).

Sendo a aprendizagem nos níveis avançados e estruturados, usualmente, caracterizada pela complexidade dos assuntos, alguns autores salientam a necessidade da utilização de múltiplas abordagens ou perspectivas para se conseguir atingir uma adequada compreensão de qualquer que seja a situação complexa. A aplicação da TFC permite avaliar a vantagem dos seus princípios na aprendizagem e na transferência do conhecimento para novas situações, facultando, através de um convite à desconstrução e à reflexão dos casos, uma análise mais profunda. Spiro *et al.* (1990) defendem que a simplificação e a compartimentação dos assuntos, embora simplifique, pode levar a concepções erradas e a dificultar a transferência do conhecimento para novas situações, prescrevendo o contrário, o uso de múltiplas representações para aplicar o conhecimento. Na formação de professores, a utilização da DIDAKTOS torna-se um bom instrumento de análise, discussão e resolução colaborativa de problemas educativos de origem diversificada, ao mesmo tempo que facilita a reflexão sobre boas ou más práticas, assim como permite a elaboração de materiais e recursos pedagógicos. Também, através da partilha e da comunicação entre comunidades educativas, é criada uma comunidade de Prática.

A DIDAKTOS é um projecto assente numa unidade de ensino (domínio de conhecimento) que é didacticamente explorada. No nosso trabalho tínhamos pensado utilizá-la no estudo. O projecto é composto por vários *casos* que exemplificam o domínio que escolhemos e que, por aglomeração com outros *casos* ilustram essa unidade. Os *casos* são posteriormente decompostos em *mini - casos* que consistem na subdivisão do *caso* em unidades manejáveis de conhecimento, sobre as quais se desenvolvem interpretações explicativas relevantes para a compreensão do *mini – caso* que é percorrido por temas que dão

origem a sequências, ou seja a entidades conceptuais de interpretação (explicação, ponto de vista) que se debruçam, de modo situado, sobre o *mini - caso* em exame, reestruturando-o em trajectos alternativos que tornam proeminentes os aspectos intrínsecos à distinção dos temas dentro do domínio de conhecimento, por analogia ou por oposição.

Este ambiente virtual proporciona uma aprendizagem colaborativa, uma vez que duas ou mais pessoas, conjuntamente, aprendem ou tentam aprender alguma *coisa* (Fino, 2004). Segundo Fino (2004), a ideia de duas ou mais pessoas pode ser um par, um pequeno grupo, uma turma de vinte ou trinta elementos, uma comunidade de milhares de pessoas ou, até mesmo, uma sociedade. Aprender alguma coisa pode ser compreendido como “frequentar um curso”, “material de um curso”, “realizar actividades de aprendizagem (resolver problemas, etc.)”, “aprender ao longo de toda uma carreira profissional”. Conjuntamente pode ser interpretado como formas diferentes de interacção: face a face, ou mediada por computador, de modo síncronico, ou não, frequentemente, ou não, quer o trabalho seja mesmo realizado em conjunto ou dividido de uma forma metódica.

Deste modo, através da DIDAKTOS pretende-se que o conhecimento seja socialmente construído pelos membros de uma comunidade e que a interacção possa levar à aprendizagem individual, enquanto que a compreensão poderá resultar da participação em formas de interacção e comunicação sociais. A interacção e a partilha serão as principais ferramentas do pensar e da cognição. A colaboração com outros, pares ou outros elementos mais capazes, pode conduzir à compreensão individual de um tema complexo e a formas partilhadas de conhecer, para além de desenvolverem capacidades de metaconhecimento e de pensamento crítico.

Assim, a participação numa comunidade aprendente fornece à aprendizagem um contexto, o que dá suporte às tarefas ou actividades em que os aprendizes estão envolvidos, tendo em vista o desenvolvimento de uma base de conhecimento partilhado. Dentro de cada comunidade, os utilizadores tanto são produtores como consumidores de conhecimento, não só para si, mas também para os outros, ou seja, o conhecimento é distribuído entre os membros dessa comunidade por meio de múltiplas interacções.

## ***2.4. Projecto Educativo de Escola: espaço de desejo e acção***

Vivemos hoje numa *civilização de projectos* (Barbier, 1991, *apud* Barroso 1992,17). “Dos projectos individuais, aos projectos de grupo e aos projectos das organizações, dos projectos profissionais, aos projectos de formação, dos projectos de toda uma vida, aos projectos, mais prosaicos, para umas férias ou um fim-de-semana tudo se conjuga para que o *projecto* se tenha transformado num ritual que acreditamos ser capaz, só por si, de dar sentido ao nosso destino” (Barroso, 1992,17).

O Projecto Educativo de Escola é uma inovação dos anos oitenta, resultante da convergência de correntes de investigação e de movimentos pedagógicos. A sua criação beneficiou de investigações feitas nas áreas de Sociologia da Educação e, ao mesmo tempo, da Gestão Empresarial. O interesse fundamental do projecto educativo assenta na melhoria qualitativa da instituição. Assim, o Projecto Educativo de Escola busca uma resposta para a “diversidade social e cultural dos alunos nas sociedades actuais” (Roldão, 1999,17). A sua principal finalidade é “responder satisfatoriamente a todos, garantindo-lhes um bom apetrechamento educativo” (Roldão, 1999, 33), dando a cada aluno condições de ensino/ aprendizagem ajustadas às suas necessidades e experiências prévias, bem como às suas ópticas de vida. “A noção de *projecto educativo* constitui, hoje, uma referência quase obrigatória no discurso sobre a reforma educativa. Muito se tem dito e escrito (e alguma coisa se tem realizado) quanto à necessidade das escolas elaborarem um “projecto educativo” e quanto à maneira de o fazerem. Todavia, a maior parte das referências e práticas produzidas têm tendência a considerar o “projecto educativo” como uma realidade autónoma, como um fim em si mesmo, ignorando a sua necessária integração na mudança das políticas educativas e dos seus processos de administração e gestão” (Barroso 1992,26). No âmbito do nosso trabalho de investigação, indisciplina na escola do 1º ciclo, achámos importante focar alguns conceitos que aparecem frequentemente associados à noção de projecto educativo de escola, designadamente no que respeita ao ideário de escola, regulamento interno e plano anual ou plurianual de actividades.

### Quadro 1 - Clarificação de Conceitos

(Extraído e adaptado de Rodriguez, 1985, apud Castro, 1993)

Ideário Educativo	Plano Anual/Plurianual de Escola	Regulamento Interno	Projecto Educativo de Escola
Documento sócio - filosófico	Instrumento de planificação das actividades pedagógicas	Documento jurídico – administrativo -laboral	Documento Pedagógico
Elaborado pelo titular	Elaborado pela comunidade educativa		
Com carácter permanente	Período de um ou mais anos lectivos	Estável. Normativo	Temporal. Realista e concreto
Expressa, a nível teórico, os princípios ideológicos que definem a identidade de um centro	Expressa a decisão sobre os objectivos a alcançar e a previsão e organização de estratégias, meios e recursos para os implementar	Expressa as regras ou preceitos que regulamentam o funcionamento interno de um estabelecimento de ensino.	Expressa os pressupostos que dão coerência à acção educativa

Em torno do conceito de Projecto Educativo têm-se estabelecido os mais variados equívocos face à atribuição de significados diversificados e, de autor para autor, o conceito sofre algumas alterações pelo que, apresentamos o seguinte quadro:

### Quadro 2 - Projecto Educativo: alguns conceitos

(Extraído de Vidal *et al.*, 1992,185)

Autor	Conceito de Projecto Educativo
M.E.C. (1991)	Instrumento de gestión que aspira a recoger la orientación que los miembros de una Comunidad Educativa quieren dar a sus actuaciones.
BARBERÀ (1988)	Establece el ideario o estilo de educación-instrucción que se quiere dar, es el resultado de la reflexión colectiva, determina los valores, perfila los principios de formación, recoge las ilusiones e intereses de una comunidad, unifica los criterios de actuación y da personalidad al centro.
VERA Y PENA (1989)	No es sólo una formulación de intenciones, es además un diseño de las ideas o propósitos educativos necesarios para conseguir el tipo de escuela que se pretende.
GAIRIN (1987)	Conjunto coherente de declaraciones, destinadas a dirigir un proceso de intervención educativa: principios de identidad, objetivos a conseguir y estructura organizativa.
MUSET (1986)	Supone la concreción y adecuación del marco legislativo que define el proyecto general de nuestro sistema educativo, además de incorporar las especificaciones concretas que cada realidade impone.

Para Barroso (1992, 28), a noção de “Projecto de Escola” engloba duas lógicas distintas, que embora muitas vezes conflituosas se podem conciliar: (1) *a lógica do desejo* - representando uma ideologia que valoriza a dimensão simbólica do Projecto. (2) *a lógica da acção* - representando a racionalidade técnica que valoriza a dimensão operatória. De acordo com o autor, esta complementaridade entre conceber e produzir, entre o desejo e acção, entre simbólico e operatório, faz com que o projecto de escola deva ser descrito como um processo e como um produto, de uma planificação destinada a orientar a organização e o funcionamento do estabelecimento de ensino. “A cada escola a sua ambição, o seu projecto!” (Barroso, 1992, 30).

Nas escolas portuguesas, o Projecto educativo surgiu como resultado de duas componentes, que unidas podem alterar a administração da escola: (a) O reforço de competências e da autonomia da Escola tornando-a o *centro da acção educativa*. (b) Preocupação pelo controlo e qualidade da Escola. Deste modo, a implementação de um Projecto Educativo de Escola que possa traduzir a sua autonomia e valorize a especificidade da sua comunidade escolar, passa necessariamente por um processo de descentralização de poderes, flexibilidade do sistema educativo e existência de recursos financeiros para que a escola possa assumir as suas responsabilidades.

## **2.5. Síntese**

Esta breve reflexão sobre o projecto educativo pode parecer desajustada ao nosso tema de estudo – indisciplina na Escola - mas, tendo em conta que as regras estabelecidas no regulamento interno incluído no projecto educativo, e os objectivos orientadores da actividade na escola, elaborados em conjunto por toda a comunidade educativa de acordo com as suas necessidades, são importantes na prevenção do fenómeno da indisciplina, achámos conveniente abordar o conceito.

## *PARTE II – Estudo Empírico*

## *Capítulo III – Metodologia do Estudo Empírico*

### *Introdução*

A ideia de que a investigação apenas estava limitada a estudos de grande significado científico manteve-se enraizada ao longo do tempo, ao qual estava também associada uma concepção de estudos tipicamente quantitativos. Na verdade, quando os investigadores em educação se começaram a interessar pelos processos cognitivos e metacognitivos dos seres humanos, cedo se percebeu que os métodos quantitativos não eram suficientes e ajustados, sentindo-se a necessidade de recorrer a observações mais, ou menos, prolongadas dos sujeitos envolvidos na investigação, e de registar o que eles diziam acerca das suas formas de pensar. Assim, a investigação qualitativa tem atraído um número crescente de investigadores e, nos últimos anos, tem ganho terreno no campo da investigação educacional, uma vez que permite perceber os processos (o como) e não tanto os produtos (o quê e o quanto).

Numa investigação qualitativa, os dados qualitativos, ou seja, os dados enriquecidos com pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, baseados em apontamentos, registos, fotografias, entrevistas, autobiografias, diários, e, ou ainda estudos de casos, são passíveis de interpretar comportamentos e pensamentos (Bogdan e Biklen, 1994). Ao interpretar valores, crenças, hábitos, atitudes, representações e opiniões de sujeitos e / ou grupos, o investigador usa a metodologia indicada para investigar a complexidade dos factos. Assim, a investigação qualitativa é aconselhada para a compreensão de comportamentos, bem como para a interpretação de fenómenos que são considerados de elevado grau de complexidade, visto que, os dados descritivos que se recolhem são analisados em contextos ecológicos naturais. Os anos setenta / oitenta, marcantes na perspectiva positivista da investigação educacional e nos métodos quantitativos, sentiram o apelo de novas técnicas de investigação qualitativa de cunho fenomenológico – interpretativo, tornando pacífica e válida a sua coexistência. Começa então a despontar uma perspectiva fenomenológica na

investigação, derivada da necessidade de compreender e interpretar os comportamentos, teorizando-se que é preciso entender o modo como é percebida e experimentada a vida na escola, olhando-se mais para o processo do que para os produtos. A *observação participante* e a *entrevista em profundidade*, são as estratégias privilegiadas neste tipo de investigação. O investigador toma notas daquilo que escuta e observa, podendo complementar o seu trabalho investigatório com a consulta de outros documentos registados ou, ainda, apoiado em artigos jornalísticos. As técnicas de recolha de dados descritivos exigem uma análise cuidadosa.

Considerando a tese de Bogdan e Biklen (1994) para definir a investigação qualitativa, apresentamos as cinco características deste método de investigação enunciadas pelos autores: (a) Privilegiar o contexto ecológico como fonte directa dos dados, sendo o investigador o principal elemento de recolha enquanto observador do que quer investigar. Os dados são recolhidos em situação, gravados em vídeo ou áudio ou, simplesmente, escritos num bloco de apontamentos. (b) É essencialmente descritiva; os dados recolhidos apresentam-se com palavras ou imagens, compondo - se um texto (texto das entrevistas, legenda de fotografias, registos escritos produto das gravações efectuadas, legendas de documentos pessoais, artigos...), não sendo apresentados em forma numérica. (c) Incidência no processo (descrição e análise das acções, interacções e discursos dos sujeitos) em detrimento dos resultados ou produtos. A ênfase dada ao processo clarifica a “*profecia auto – realizada*”, valorizando as expectativas e a sua influência na interacção diária. (d) O investigador qualitativo analisa os dados de forma indutiva; os dados são recolhidos sem o propósito de confirmar hipóteses aventadas previamente, construindo abstrações à medida que os dados se vão agrupando. (e) A abordagem qualitativa atribui importância vital ao significado; as *perspectivas participantes* são o que preocupa os investigadores qualitativos, sendo as conjecturas que os sujeitos fazem da sua vida, factor central deste tipo de investigação. O investigador questiona continuamente o sujeito com o objectivo de interpretar aquilo que ele experimenta, assim como a forma como ele se estrutura socialmente, assumindo-se como extremamente útil o sentido que as pessoas conferem à sua vida.



Amado (2001), investigador do fenómeno da indisciplina na escola, refere a necessidade de uma metodologia qualitativa para o estudo de problemas complexos, e destaca também a opinião de outros autores como Woods (1990; Estrela (1994), que pressentiram os problemas dos métodos quantitativos no aperfeiçoamento das escolas, uma vez que se deve considerar a subjectividade e a interioridade dos sujeitos envolvidos no processo educativo. As emoções, pensamentos, decisões, crenças e dilemas do professor, bem como os processos cognitivos, as estratégias de sobrevivência, as interpretações dos factos e o conhecimento pedagógico, assumem importância relevante.

Assim, a investigação educacional evolui e os investigadores passam a utilizar também metodologias baseadas em estratégias descritivas, como os “estudos de caso e abordagem clínica, estudos etnográficos, estudos biográficos (histórias de vida, diários e outros documentos pessoais) e investigação – acção” (Amado, 2009).<sup>15</sup> O paradigma fenomenológico-interpretativo emerge considerando “ a natureza dos fenómenos sociais como resultante de um sistema rico e variado de interacções” (Guba, 1989, referido por Amado, 2009). Os dados são recolhidos em “ (observações de diverso tipo, entrevistas de diverso formato, questionários, documentação escrita e fotográfica etc.) e análise (muito especialmente Análise de Conteúdo)” que permitem obter resultados “muito ricos e esclarecedores sobre os fenómenos educativos, e que por vezes têm, na sua singularidade, e enquanto casos particulares e irrepetíveis, o melhor e o mais interessante para a sua interpretação e inteligibilidade” (Amado, 2009).

Dado que o tema que escolhemos representa grande complexidade e que o fenómeno da indisciplina escolar levanta questões que requerem um estudo preferencial de natureza descritiva e interpretativa, optámos, na nossa investigação, por uma metodologia qualitativa de carácter fenomenológico – interpretativo. Assim, seguindo a linha de pensamento de Bogdan e Biklen (1994) e de Amado (2009) no nosso estudo demos ênfase à descrição, à inferência, à teoria fundamentada e ao estudo das percepções pessoais, colhendo dados descritivos.

---

<sup>15</sup> Texto não publicado. Citações sem referência de página de acordo com o autor

### ***3.1. Problema***

Reportando-nos à sociedade da época actual, a mudança social tem transfigurado a acção educativa e corrompido o sentido de alguns valores. É certo que as funções da família se alteraram e vivemos num mundo excessivamente competitivo onde não coabitam normas morais bem definidas, o que se reflecte na escola. Os alunos têm, presentemente, tendência a tentar por todas as vias alcançar aquilo que desejam, ultrapassando limites, concebendo os seus direitos e os seus deveres tal como a sociedade onde se movimentam, numa perspectiva egocêntrica demasiado individualista. Com efeito, o acto educativo e o papel valorativo da Escola e do professor estão hoje depreciados, e vive-se hoje nas Escolas uma realidade parca em regras, com parâmetros mal definidos, uma escola descaracterizada pelos efeitos da “moda” e da televisão, que, ao sofrer uma massificação de culturas se tem tornado instintiva e, conseqüentemente, desorientada (Gatto, 2003). Por outro lado, o conflito de valores que os jornais e a TV diariamente dramatizam, alimenta a angústia de enfrentarmos na prática turmas com potenciais casos de indisciplina. Assim, a indisciplina é um fenómeno complexo que inquieta os professores e a sociedade em geral. Contudo, não podemos ficar indiferentes à quantidade crescente de conceitos que são veiculados de forma simplista sobre esta temática e, mais especificamente, do seu valor nas organizações escolares. O enquadramento teórico que efectuámos nos capítulos anteriores procurou apresentar os aspectos da indisciplina escolar que achámos pertinentes para perceber a maneira como os alunos vivem o quotidiano da escola.

A indisciplina escolar não apresenta apenas uma causa e também não é possível determinar a sua causa principal. As situações de indisciplina mesmo quando envolvem apenas um único sujeito, podem ter origem num conjunto de causas diversificadas que vulgarmente constituem uma combinação complexa de várias causas. Esta complexidade caracteriza a indisciplina e deve ser tida em conta.

Numa revisão da literatura que consumámos, verificámos que Maria Teresa Estrela foi, se não a primeira, a mais marcante pedagoga na investigação do fenómeno da indisciplina na Escola portuguesa. O seu entusiasmo pelo tema

depressa conquistou outros investigadores, que, não obstante noutras perspectivas, elaboraram novas, válidas e reconhecidas abordagens do tema. Deste modo, e devido à actualidade do problema indisciplinar em meio escolar, considerando que o estudo deste facto não se esgota nas investigações anteriormente efectuadas, pretendemos, com a nossa investigação, contribuir para o aprofundamento da temática escolhida, através da compreensão do fenómeno na escola *Hífen* do 1º ciclo do Agrupamento de Escolas *Giz*.

A escola é um espaço privilegiado para ocorrerem interacções, e é na escola que se produzem sistemas de convivência entre os vários actores educativos. Cada escola integra actores diferenciados que lhe conferem singularidade, ou seja, cada escola representará, assim, uma realidade sócio - cultural diferente. Os modos de convivência que se estabelecem na comunidade escolar são determinantes no permitir, ignorar ou potenciar a violência ou a indisciplina. Daí que, o que nos interessou compreender, fosse o conjunto de processos que se desenvolve à margem do controle educativo. Assim, foi neste sentido que encetámos o nosso estudo sobre a indisciplina que incidiu numa escola e turmas do 1º ciclo do Ensino Básico. Por outro lado, a motivação para o estudo do tema resultou também dos constantes relatos ouvidos ao longo de trinta anos de serviço docente neste nível de ensino.

Pois bem, ao longo da nossa experiência profissional a escola tem-nos contado muitas histórias, muitas vezes repetidas, bem sabemos, mas há sempre acontecimentos e situações que nos vão surpreendendo. Como exemplo, ainda há pouco tempo ouvimos o lamento de uma colega à entrada para uma das reuniões de Conselho de Docentes: “- *Estou farta! Acabou a paciência! Hoje, pela primeira vez na minha vida profissional, um dos “miúdos” tentou agredir-me com o lápis, isto depois de o advertir para não dizer palavrões na sala de aula e para fazer a tarefa de português.*” (Rosalinda, professora do 2º ano, Agrupamento de Escolas *Giz*.)

Ou ainda outro incidente, entre muitos, registado numa das aulas de Actividade Física do 3º ano da Escola *Hífen*: “*Ontem à tarde, cerca das 17h, estando a realizar com a turma alguns exercícios de ginástica no solo, o Elias e o Tobias mostraram-se muito agitados e não fizeram nada do que eu propus.*”

*Correram loucamente no meio do pavilhão e fizeram tudo para ser expulsos da aula. O Elias, de propósito, a desafiar, até urinou dentro do caixote do lixo....”* (Bóris, professor de actividade física do 3º ano, escola Hífen).

Quer no campo da análise teórica, quer no campo da análise metodológica, a indisciplina pode ser abordada sob múltiplas perspectivas. De acordo com Maykut e Morehouse (1994, *apud* Amado, 2009) “as questões que formulamos determinarão sempre e até certo grau as respostas que encontramos”, assim, é importante determinar o que se quer perceber e investigar.

A nossa inspiração para a abordagem do tema iniciou-se nas aulas de Concepções Reflexivas onde tomámos contacto com a Teoria da Flexibilidade Cognitiva de R. Spiro (1990) e, desde logo, pensámos que seria um desafio contar “estórias” a partir de incidentes de indisciplina que observássemos ou experienciássemos na escola. Primeiro, porque seria uma forma de melhor reflectir sobre a temática, percebendo no terreno a dinâmica da escola, visto que julgámos pertinente compreendê-la a partir de situações reais de ensino, analisando-as depois sob várias perspectivas. Segundo, porque seriam úteis como material de estudo na formação de professores. Como atrás referimos, a plataforma DIDAKTOS teria sido uma boa ferramenta para partilhar essas “estórias”, mas acabámos por não conseguir concretizar esse nosso desejo, face ao prazo (curto) para apresentar a dissertação e às nossas limitações de tempo (muitas) de ordem laboral.

Em suma, enveredámos por uma abordagem do fenómeno em contexto /interacção de escola do 1º ciclo, efectuando um estudo qualitativo assente no levantamento de incidentes relacionados com a indisciplina.

A propósito do que enunciámos e, ao mesmo tempo, baseados na “explosão” deste fenómeno na escola do 1º ciclo, formulámos o problema geral do estudo através da questão: *Como compreender a dinâmica disciplinar das Escolas do 1º ciclo?*

No ponto seguinte do trabalho apresentamos os objectivos que delineámos.

### ***3.2. Objectivos da Investigação***

Tal como indicámos, o método adoptado foi de carácter qualitativo, visto entendermos que havia necessidade de compreender como é que os actores vivenciavam a Escola. Amado (2001, 114) refere que “ as representações que professores e alunos constroem uns sobre os outros e sobre o conjunto de circunstâncias em que estão envolvidos, (situação, regras), surgem como variáveis importantes na determinação e compreensão das condutas de cada um”.

Quanto à operacionalização do nosso estudo e reportando-nos à ideia consensual de que todo o projecto tem que ter objectivos, é neste ponto que os traçamos. Os objectivos pretenderam-se transversais, de forma a tentar compreender a indisciplina na escola do 1º ciclo e contribuir para o aprofundamento da caracterização do tipo de indisciplina aí verificada. Centrámos a atenção na descrição de incidentes e construção de episódios/ “estórias”, em conformidade com o que apontámos anteriormente.

Assim, de modo geral, os nossos objectivos foram:

*(A) Compreender o clima disciplinar das turmas do 1º ciclo.*

(A<sub>1</sub>) Descrever situações de indisciplina do dia a dia de três/quatro alunos referidos pelos seus professores como tendo problemas disciplinares.

(A<sub>2</sub>) Construir, pelo menos, três episódios/ “estórias” que retratem uma realidade/situação de indisciplina.

(A<sub>3</sub>) Interpretar teoricamente esses episódios/ “estórias”

(A<sub>4</sub>) Reflectir sobre questões de teor disciplinar na escola do 1º ciclo.

*(B) Recolher dados através de entrevistas e de observação naturalista.*

*(C) Utilizar as “estórias” como material de reflexão em acções de formação de professores/alunos.*

Salientamos que foi nosso propósito efectuar a investigação para *Perceber até que ponto a indisciplina interfere na dinâmica de uma escola do 1º ciclo.*

### ***3.3. Caracterização do contexto do estudo***

#### *A Escola Hífen*

De acordo com os pressupostos e objectivos da presente investigação seleccionámos um contexto específico de ensino público – uma escola de ensino básico do 1º ciclo situada no centro litoral do país. Na caracterização da escola utilizámos nomes fictícios para impossibilitar a sua identificação e adaptámos o modelo defendido por Estrela (1994).

#### *(a) Elementos de identificação*

A designação actual da Escola *Hífen* é o nome da própria freguesia e pertence agora ao Agrupamento de Escolas *Giz*, tendo como Escola sede a EB 2,3 *Fotocópia*. Anteriormente era designada por um nº e funcionava como organismo independente de outras escolas. Localiza-se numa freguesia suburbana de uma cidade de um concelho do litoral e é um estabelecimento de ensino oficial.

A Escola *Hífen* depende administrativamente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas *Giz*, que transmite as orientações a uma Coordenadora de Estabelecimento, que, por sua vez, as veicula ao corpo docente da Escola. Financeiramente, as verbas provêm da Câmara Municipal, que atribui uma determinada quantia por sala de aula para fazer face às necessidades de expediente e limpeza, verba conhecida pela Coordenação de Estabelecimento, sendo depositada numa conta da Escola sede do Agrupamento. Hierarquicamente depende do Ministério da Educação.

#### *(b) O edifício e os espaços*

O edifício escolar, sem tipo, é de construção recente e é constituído por três pisos com duas salas de aula por piso, num total de seis salas de aula construídas num único bloco. As duas salas de aula do rés – do - chão foram cedidas ao Jardim - de - Infância. Existem dois pequenos gabinetes no piso 3, um é ocupado pela Educação Especial e o outro funciona como sala de professores. No exterior, tem um edifício pré-fabricado, polivalente, onde são servidas as refeições e onde decorrem parte das actividades de enriquecimento curricular, em

prolongamento de horário. A área descoberta distribui-se por um único espaço de recreio à volta do edifício, e a área coberta compreende um telheiro e um alpendre à entrada principal da construção. A Sul e a Oeste, o espaço escolar é limitado por um muro convencional, baixo, facilmente transponível, a Norte tem um muro alto com uma vedação, mas com acesso fácil ao telhado do pré-fabricado, e a Este existe um gradeamento antigo, com um portão que dá acesso rápido a um pavilhão gimno desportivo pertencente ao grupo Recreativo da Vila, onde são leccionadas as aulas de Actividade Física das AEC. No espaço de circulação interna do edifício escolar não há corredores e as salas dão para átrios espaçosos. O acesso ao piso 2 e piso 3 é feito por escadarias largas com dois lances de degraus.

*(c) Mobiliário e material*

Quanto ao mobiliário e material, as salas são espaçosas, pintadas de branco, um pouco sujo do uso continuado sem reparação, arejadas e bem iluminadas naturalmente por três amplas janelas. Dispõem de cerca de 20 mesas cada uma, e uma secretária e cadeira mais alta, sem estofos, para o professor. O chão é de linóleo de cor avermelhada. As salas não têm estrado. Têm aquecimento central feito por caldeira a gasóleo, situada em casa própria ao lado do pré-fabricado que faz de refeitório. À entrada de cada sala há bengaleiros para os casacos dos alunos. As paredes têm expositores em corticite e em cada sala existem, pelo menos, dois armários de metal, antiquados e em mau estado de conservação. As mesas dos alunos são duplas, com tampo horizontal em mau estado de conservação e têm cadeiras independentes. A iluminação artificial é branca, fluorescente, e situa-se por cima das mesas permitindo um bom índice de luminosidade. A Escola não dispõe de laboratório nem de material adequado para efectuar experiências, nem tem ginásio ou biblioteca, nem salas de actividades AEC, o que impossibilita, ou dificulta, determinadas acções curriculares e extra curriculares. Também não dispõe de instalações complementares, tais como gabinete médico, refeitório adequado, reprografia ou outros. Não tem instalações específicas ao que se propõe, dando-se como exemplo a falta de uma sala para reunião de pais ou sala adequada para festas e convívios.

Quanto às instalações sanitárias, existe uma única casa de banho para professores, educadoras e pessoal auxiliar (masculino/feminino). Os alunos do 1º

ciclo têm 3 casas de banho masculinas e três casas de banho femininas de pequenas dimensões, com pequenos postigos junto ao tecto para arejar, e com portas de entrada independentes. As casas de banho encontram-se em estado razoável de conservação. Quanto ao material para uso didáctico, a Escola Hífen apenas dispõe de um velho aparelho de televisão, de um retroprojector e de uma fotocopiadora (em mau estado), contudo, tem um computador e uma impressora multifunções por sala de aula e um computador de modelo mais antiquado no gabinete dos professores. As salas de aula têm actualmente ligação à Internet por meio de cabos telefónicos ligados ao computador do gabinete. O material desportivo e recreativo é insuficiente e vai-se desgastando em face das exigências curriculares. Raramente é substituído.

*(d) Serviço, actividade e horário*

O horário da Escola envolve actividades curriculares leccionadas pelo titular da Turma, de complemento curricular, (apoio ao estudo (90m) leccionado pelo titular de turma e as outras actividades pelos docentes das AEC), as actividades de apoio à família de manhã são asseguradas pela auxiliar e no período de almoço por uma empresa de *catering*. As actividades curriculares das turmas decorrem em regime normal de funcionamento (25h semanais). A maior parte dos alunos permanece em espaço escolar durante 8,5h por dia, o que dá 42,5h por semana. Há apenas uma aluna da turma do 1º Ano que permanece mais 30 minutos na Escola antes da entrada da manhã.

*(e) Pessoal Docente e de apoio pedagógico*

O corpo docente é formado por 4 professores titulares de turma; duas professoras do QE com idades entre os 45 – 55 anos e dois professores do QZP, um do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 35 - 46 anos, uma professora de Educação Especial do QZP, destacada, com idade entre os 35 – 45 anos que cumpre na Escola 15h lectivas e um professor contratado do sexo masculino para Apoio Sócio Educativo, com idade entre os 25 – 35 anos, com 10h semanais de apoio aos alunos das 4 turmas da Escola (2,5h semanais por sala). Dois dos professores titulares de turma têm bacharelato e dois são



licenciados. Uma das professoras possui uma pós-graduação em Supervisão Pedagógica e a professora da Educação Especial tem especialização. Há outra professora de Educação Especial do QZP, especializada em terapia da linguagem, que se desloca à Escola no período não curricular para apoiar um aluno surdo da Turma do 1º Ano. Os docentes contratados para assegurar as AEC não fazem parte do corpo docente da Escola e dependem de uma empresa prestadora de serviços protocolada com a Câmara / Agrupamento de Escolas.

*(f) Pessoal Não Docente*

A Escola dispõe de uma Auxiliar de Acção Educativa efectiva no quadro, com idade entre os 55 – 65 anos apenas com a instrução primária. Há uma tarefaira de acompanhamento, contratada POC pela Junta de Freguesia, com idade entre os 35 – 45 anos e com o 2º ciclo, que apoia o Almoço e as AEC.

*(g) Alunos*

**Total de alunos**

		1º CICLO				TOTAL	NEP				TOTAL
		1º	2º	3º	4º		1º	2º	3º	4º	
Número de Turmas		1	1	1	1	4	2	1	0	4	7
Idade média		6	7	8	9		6	7	0	10	
População	M	10	6	6	11	33	2	0	0	2	4
	F	10	6	7	9	32	0	1	0	2	3
Número de alunos Por turma		20	12	13	20	65					
Número de alunos Repetentes		0	1	0	2	3	0	0	0	2	2

Existem quatro turmas: uma turma do 1º ano com vinte alunos de seis anos de idade, dez rapazes e dez raparigas, com inclusão de dois alunos do sexo masculino com necessidades educativas permanentes; uma turma do 2º ano com doze alunos de sete anos, seis rapazes e seis raparigas, com inclusão de um aluno

do sexo feminino com necessidades educativas permanentes, e de um aluno repetente; uma turma do 3º ano com treze alunos de oito anos de idade, seis rapazes e sete raparigas; uma turma do 4º ano com vinte alunos de nove anos de idade, onze rapazes e nove raparigas, com inclusão de quatro alunos com necessidades educativas permanentes, dois do sexo masculino e dois do sexo feminino, e dois repetentes.

A Relação do número de auxiliares/ alunos é de 1 / 63. Ou seja, existe uma auxiliar de acção educativa para sessenta e três alunos matriculados na escola *Hífen*.

*(h) Regulamento e normas de funcionamento*

A Escola tem Regulamento Interno elaborado pela coordenadora do estabelecimento em trabalho colaborativo com os colegas da Escola, seguindo as orientações normativas em vigor do ME e adaptado ao contexto. O Projecto Educativo é comum a todas as escolas que integram o Agrupamento *Giz*.

*(i) Relacionamento com a comunidade*

A Escola tem estreitas relações com a Junta de Freguesia, instituição pública que lhe é mais próxima, e tem contado com a colaboração do Grupo Recreativo no que respeita a cedência de instalações, para eventos da comunidade escolar. Conta ainda com a EDP, empresa com protocolo de parceria assinado com o Agrupamento *Giz*.

*(j) A escola e o meio*

A Escola *Hífen* insere-se numa zona suburbana de integração social, a cerca de 4km da cidade sede de concelho. Confina a oeste e a este com outras localidades mais pequenas. A Sul tem a margem do rio Mondego. Os alunos que frequentam a Escola na sua maioria provêm da própria localidade. Os residentes na vila deslocam-se a pé até à Escola, os alunos residentes fora da localidade fazem a sua deslocação de automóvel, não demorando mais que 5 minutos a chegar às aulas. A Escola pertence ao Agrupamento de Escolas *Giz* com sede a cerca de 12km da localidade, o que dificulta a articulação vertical. Faz parte da Direcção Regional de Educação do Centro. O edifício está situado no centro da

vila, numa das ruas principais, junto a um bairro de habitação a custo controlado, com construções de 8 andares, e de outro de habitação social com construções de 3 andares. No meio dos prédios não há jardins nem espaços verdes e as paredes das habitações têm muitos “grafittis”. Há apenas um parque infantil de dimensões reduzidas com alguns baloiços já danificados.

Do piso superior da Escola avistam-se as margens do rio, campos de arroz e a chaminé da vidreira, num misto de ar puro e de ar poluído. Antigamente, a zona era predominantemente agrícola, agora está transformada em zona puramente residencial. A única indústria existente como fonte de emprego é a vidreira. A zona nova da localidade tem ruas largas. A parte mais característica e antiga tem ruas íngremes e estreitas, com casas térreas e algumas vivendas isoladas. No centro tem pouca arborização havendo apenas jardins particulares das moradias de alguns residentes. Fora da localidade, no extremo norte, há matas e zonas verdes de lazer junto a um moinho, onde, de vez em quando, a Junta de Freguesia promove algumas actividades para os alunos. Os arruamentos junto à Escola têm boa iluminação e as ruas estão num estado razoável de manutenção.

A localidade é servida por Autocarros de uma empresa rodoviária particular com poucas carreiras ao dia. Junto à Escola existe uma paragem e locais de estacionamento automóvel. A cerca de 500m há uma estação de caminho de ferro com paragem de comboios de 60m em 60m, que fazem a ligação entre as diversas localidades e entre a cidade sede do concelho e a cidade capital do distrito. Existem vários minimercados, pequenas empresas, que vendem todo o tipo de produtos de alimentação e vestuário e inúmeros cafés. Há um cabeleireiro, uma loja de material eléctrico, uma loja de móveis e electrodomésticos, farmácia, oficinas de carpintaria e de automóveis e um quiosque que vende jornais e revistas. O Grupo recreativo promove exposições, teatros, espectáculos de música e actividades desportivas no pavilhão gimnodesportivo. Perto, há uma única indústria vidreira como fonte de emprego. Há um centro de saúde. A maioria dos residentes empregados trabalha fora da localidade mas existe um elevado grau de desemprego nas famílias dos alunos e muitos, principalmente as famílias de etnia cigana, vivem do subsídio de reinserção social, embora sejam todos feirantes. A camada populacional é média inferior, com expectativas baixas de futuro,

revelando alguma falta de valores e muitos problemas de ordem sócio – familiar, havendo na Escola alguns casos de alunos sob a tutela da protecção de menores. Não abunda a cultura e o meio não valoriza o papel da Escola, obstaculizando-o muitas vezes. A população beneficia de um infantário particular situado nas proximidades e de outro de ensino pré-escolar oficial na Escola *Hifen*. Há um centro de 3ª idade junto à igreja matriz que alberga duas dezenas de idosos e uma capela perto da Escola. No meio circundante predomina a religião católica, alguns alunos pertencem aos escoteiros e outros andam na catequese.

### ***3.4. Recolha de Dados/ Procedimento***

Nesta fase do nosso trabalho tivemos como objectivo recolher dados, dedicando um “olhar” particular sobre a prática do dia a dia de uma escola do 1º ciclo, e, assim, tentar encontrar pontos comuns, ou divergentes, com a nossa temática de estudo: A indisciplina na escola.

1º) - Solicitámos autorização, esclarecendo o nosso objectivo junto do Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas *Giz*. A escola *Hifen*, objecto do nosso estudo, está integrada neste Agrupamento vertical de escolas e atribuímos o nome de Escola EB2,3 *Fotocópia* à escola sede do Agrupamento. Após solicitado o consentimento informado, procedemos à selecção dos professores da turma K e da turma W da escola *Hifen*, aos quais fizemos uma entrevista. Antes, foram partilhadas com os professores algumas informações acerca dos objectivos do nosso trabalho, bem como avisámos que atribuiríamos nomes fictícios a todos os actores intervenientes para garantir a confidencialidade dos dados. Gravámos as entrevistas e, posteriormente, transcrevemo-las. Sendo a técnica da entrevista uma das mais utilizadas em investigações de natureza qualitativa, usámo-la para obter informações globais acerca do pensamento dos professores sobre a indisciplina. Durante a conversa tentámos não influenciar as respostas dos sujeitos entrevistados.

2º) As várias leituras que efectuámos às entrevistas possibilitaram-nos, num processo de análise de conteúdo, a criação de categorias temáticas que, por sua vez, dividimos em subcategorias que foram definidas pelos indicadores, isto é *sínteses* ou *palavras – chave*, retiradas das unidades de registo, o que traduziu o seu sentido. Partindo da análise do conteúdo, debruçámo-nos nos exemplos práticos proporcionados pelos docentes acerca dos alunos indisciplinados e de situações de indisciplina na escola *Hífen*. Neste sentido, os elementos fornecidos pelos entrevistados serviram de base para o desenvolvimento de uma observação naturalista.

3º) Nesta etapa, recorreremos a uma observação naturalista que recaiu num grupo de quatro alunos considerados indisciplinados segundo o ponto de vista dos seus professores. Para recolher os dados da observação e os dados da escuta de conversas de alunos ou professores, utilizámos uma ficha de registo adaptada de Estrela (1994) porque, devido à imprevisibilidade do fenómeno em estudo, é difícil compreender os acontecimentos enquanto eles estão a acontecer, havendo necessidade de explorar mais tarde os episódios que já ocorreram, recriando os contextos “na maneira evocativa típica da etnografia” (Woods, 1999,140).

4º) A partir desta etapa organizámos os registos que se ligavam a situações de indisciplina vividas na escola, e que se prendiam directamente com os quatro alunos pronunciados pelos seus professores como alunos indisciplinados, o que nos facilitou a recolha de informação sobre a experiência vivida pelos “actores”, oferecendo-nos dados sobre a dinâmica da escola /turmas implicadas no estudo. Depois de analisarmos o conteúdo dos registos, passámos à última fase do nosso trabalho.

5º) Construimos episódios/ histórias que serviram para considerarmos os incidentes na sua riqueza total. Relativamente à narração de factos, Woods (1999) faz referência a Jones (1995) que argumenta que a arte narrativa faz sobressair a grande beleza evocativa da linguagem e da imagem, uma vez que nos permite conceber as circunstâncias de vida que estão a ser experimentadas. Neste sentido, trabalhámos a informação contida nos incidentes que escrevemos, dando-lhe visibilidade numa desconstrução por temas. Este trabalho facilitou a determinação de algumas particularidades relativamente à indisciplina vivida na escola *Hífen*.

Deste modo, sendo nossa intenção investigar a indisciplina em situação de interação na aula, revelou-se importante recolher informação na escola através dos instrumentos que utilizámos. Esta informação foi trabalhada através da análise de conteúdo e os dados obtidos serviram de suporte à construção dos episódios. Uma vez que a nossa abordagem é de carácter reflexivo, no plano da análise de dados da observação, demos importância às inferências. Neste âmbito, o nosso trabalho assumiu um cunho quase etnográfico, descritivo e interpretativo e centralizou-se na compreensão das concepções<sup>16</sup> dos actores relativamente ao fenómeno da indisciplina, em contexto de uma escola do 1º ciclo.

No desenvolvimento do trabalho, procurámos o fenómeno da indisciplina tal como era percebido e manifestado no quotidiano escolar (Amado, 2009), daí, julgámos apropriada a observação *naturalista*, uma vez que nos dava azo a ter “participação” nos acontecimentos e a possibilidade de conversar com os sujeitos que foram objecto do nosso estudo (Woods, 1999). Segundo Woods (1999, 91), a etnografia interaccionista “pode simultaneamente descrever a experiência subjectiva e agir como um teste à teoria”.

Tendo em conta a gama de possibilidades preconizadas pela investigação qualitativa e partilhando a ideia que “muito se tem perdido na utilização de métodos convencionais, particularmente na área das emoções e dos sentimentos, ambientes, climas, humores e tonalidades” (Woods, 1999), sentimo-nos motivados para escrever “estórias” sobre situações de indisciplina e a “quebrar as convenções do trabalho de campo, com os seus labores intelectuais repetitivos” (Rose, 1990, *apud* Woods, 1999), diversificando as formas legítimas de conhecimento sobre uma situação de ensino/ educação (Hargreaves, 1995, citado por Woods, 1999).

Neste sentido, foi nosso propósito utilizar os factos reais observados na prática quotidiana da escola, para posteriormente os narrar através da descrição de cenas com recurso ao diálogo, sublinhando emoções e reacções, tal como

---

<sup>16</sup> Conceção - Adoptamos “a definição de Zabalza (1994, 39) ao referir-se às concepções dos professores: concepção é «aquilo que um professor, num dado momento, dá por assente e que orienta a sua acção, explícita ou explicitamente». Pode dizer-se que as concepções constituem uma estrutura mental geral e que proporciona uma compreensão coerente dos fenómenos quotidianos.” (*apud* Amado, 2009)

menciona Rose (1990 *apud* Woods, 1999). Assim, ressaltamos que foi nossa intenção empregar a sensibilidade da narração que, de acordo com Woods (1999, 100), desperta sentimentos de afinidade com o autor, e ajudam o *leitor* tanto a compreender as personagens como a compreender as suas próprias experiências, neste caso experiências relativas à indisciplina.

Apoiando-nos numa revisão da literatura tentámos desconstruir os acontecimentos que observámos e narrámos, procurando interpretar a indisciplina vivenciada na escola *Hífen*.<sup>17</sup>

### ***3.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados***

#### ***A) A entrevista***

Para além de outras técnicas de recolha de informações utilizadas na metodologia qualitativa, optámos pela entrevista que é um método considerado eficaz em investigações sobre Educação. A entrevista torna-se um instrumento fundamental quando se pretende uma abordagem mais profunda do sujeito a observar. Segundo Amado (2009) a entrevista é “ um meio potencial de transferência de uma pessoa (o informante), para outra (o entrevistador) de pura informação, é pois, um método por excelência de recolha de informação”. Para alguns, a entrevista é uma técnica em que o entrevistador solicita informação sobre os entrevistados, com o intuito de obter dados sobre um determinado problema, assim, pressupõe a existência de pelo menos duas pessoas e a possibilidade de interacção verbal permitindo a “entrada” na perspectiva do entrevistado. Ainda de acordo com Amado (2009), a entrevista é também uma “ transacção que possui inevitáveis pressupostos que devem ser reconhecidos e controlados a partir de um bom plano de investigação. Nestes pressupostos contam-se: emoções, necessidades inconscientes, influências interpessoais”.

---

<sup>17</sup> As “estórias” constam neste trabalho logo a seguir à análise de conteúdo e, no final, no ponto que destinámos às considerações finais/ síntese reflexiva, lançamos o desafio a outros *leitores* para as desconstruir sob novos pontos de vista.

A tese defendida por Bogdan e Biklen (1994, 134) afirma que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Segundo Morgan (1988, citado por Bogdan e Biklen, 1994), a entrevista é uma fonte de significado que revela informações do informante não detectáveis à primeira vista. O autor afirma que uma entrevista consiste numa conversa premeditada, geralmente entre duas ou mais pessoas, dirigida por uma delas com o objectivo de obter informações acerca da outra. Assim, a técnica de entrevista é meio privilegiado para aceder ao pensamento das pessoas sobre determinado assunto, segundo os seus pontos de vista e os seus valores.

De acordo com Bogdan e Biklen, (1994); Ghiglione e Matalon, (1993); Quivy e Campenhoudt, (1998), Ludke e André, (1986), referidos por Amado (2009, 123), a entrevista semi-estruturada (ou semi-directiva) é um dos principais “ instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto, salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas” e que “ os dados obtidos, geralmente áudio gravados e posteriormente transcritos, serão sujeitos à análise de conteúdo”.

Segundo Bogdan e Biklen, (1994,135) “as entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação”. Estes investigadores afirmam que “nas entrevistas semi - estruturadas fica-se com a certeza de se obterem dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão”. Amado (2009) refere a entrevista semi-directiva como adequada à função de *diagnóstico – caracterização*, visto fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo. No nosso trabalho optámos por esta forma de entrevista (semi-estruturada), individual “*cara a cara*”.

Assim, antes de procedermos à realização das entrevistas, seguimos a linha de pensamento de Quivy e Campenhoudt (1998, *apud* Amado 2009) e equacionámos a melhor forma de as efectivar e quem interrogar, considerando os



sujeitos “testemunhas privilegiadas” da situação que pretendíamos investigar. De acordo com Amado (2009) os sujeitos escolhidos para entrevistar “devem tratar-se de pessoas que pela sua experiência de vida quotidiana, pelas suas responsabilidades, estatuto, etc., estejam envolvidas ou em contacto muito próximo com o problema que se quer estudar”.

A etapa seguinte foi elaborar um *guião* de entrevista, tentando que as perguntas fossem claras e concisas e adequadas àquilo que pretendíamos saber. Utilizámos um gravador para recolher as respostas. Após termos obtido o consentimento informado dos entrevistados e termos garantido a sua privacidade e a protecção dos seus dados, no decorrer da conversa tentámos adoptar uma atitude que vencesse possíveis constrangimentos, ao mesmo tempo que procurámos que o entrevistado se sentisse à vontade e se expressasse espontaneamente, fornecendo-nos informações sobre o tema a tratar, as mais completas e precisas possíveis, sem nos afastarmos do guião que previamente preparámos. Deste modo, a orientação de Amado (2009), serviu-nos de apoio para a elaboração do nosso guião de entrevista, uma vez que as questões resultaram de um plano prévio, numa ordem coerente, embora, na interacção tivéssemos dado liberdade de resposta aos entrevistados. Assim, na condução da entrevista, procurámos que o discurso dos entrevistados decorresse de forma natural sem a nossa interferência, para que manifestassem a sua livre opinião e partilhassem as suas experiências. Este guião<sup>18</sup> constituiu-se em seis blocos temáticos.

No primeiro bloco, para além de definirmos a apresentação e a legitimação da entrevista, procurámos esclarecer o entrevistado acerca dos objectivos e benefícios do presente estudo. Agradecemos a sua disponibilidade e colaboração e garantimos também a confidencialidade dos dados gravados. No segundo bloco, pretendemos que os entrevistados caracterizassem a instituição e o meio circundante, solicitando-lhes informações acerca do seu local de trabalho e sobre o contexto (geral) da Escola /Agrupamento, bem como sobre a turma que leccionavam. No terceiro bloco, foi nossa intenção caracterizar o perfil dos professores entrevistados, obtendo dados acerca do seu percurso académico e profissional. No quarto bloco, pretendemos que os entrevistados tecessem

---

<sup>18</sup> Ver em anexo 1

comentários acerca da sua experiência profissional e relativamente ao conceito de indisciplina. Neste bloco, solicitámos também que descrevessem casos reais de indisciplina na sua turma, e que contassem pelo menos um episódio relevante, nomeando o aluno / ou alunos protagonistas desse episódio. Este bloco da entrevista é o que assume maior importância no desenvolvimento do nosso estudo, visto que os alunos nomeados serviram de base, posteriormente, à construção de episódios de indisciplina vividos na escola<sup>19</sup>. No quinto bloco, foi nosso objectivo compreender estratégias de prevenção e controlo da indisciplina na aula. As perguntas conduziram a informações que levaram a compreender as estratégias utilizadas pelos professores para diagnosticar, prevenir ou controlar a indisciplina dos alunos. No sexto e último bloco, procurámos que os entrevistados opinassem acerca do que pensavam da importância do tema e do seu contributo para o estudo. Os dados das entrevistas foram recolhidos durante o mês de Janeiro de 2009, junto de dois professores do 1º ciclo da escola *Hifen*. Seleccionámos estes docentes por leccionarem as turmas da escola que tinham alunos pertencentes a uma faixa etária mais alta (oito a dez anos de idade).

As entrevistas foram levadas a cabo no contexto da escola, num espaço destinado apenas aos professores, garantindo assim as condições de realização e de privacidade. A transcrição escrita das entrevistas gravadas constituiu material para subsequente análise de conteúdo, através da interpretação dos resultados.

Na análise de conteúdo das entrevistas, começámos por identificar as partes do texto mais relevantes relativamente ao fenómeno que queríamos investigar, a indisciplina na escola do 1º ciclo, e que se podiam transformar em unidades de sentido<sup>20</sup> ajustadas ao objectivo do nosso estudo.

Deste modo, atribuímos um “código” que correspondeu ao sentido que conferimos às unidades de sentido e que pôde significar cada uma das categorias e subcategorias do sistema (Amado, 2009). Neste sentido, construímos uma matriz

---

<sup>19</sup> Estas informações serviram de base à observação de um grupo de alunos, o que, por sua vez serviu de ponto de partida para narrarmos os episódios de indisciplina na escola.

<sup>20</sup> Unidades de “registo” em Bardin (2004, *apud* Amado, 2009). As unidades de registo correspondem a segmentos do conteúdo que são tidas como unidades de base. De acordo com Bardin (2004) não há uniformidade no que respeita aos critérios que distinguem as unidades de “registo”.

de análise de conteúdo das entrevistas e, a partir do discurso dos entrevistados, organizámos um esquema em torno de duas unidades temáticas;

(1) *A caracterização do contexto, dos alunos e dos professores*, subdividida em três subcategorias; (1<sub>a</sub>) Caracterização do contexto, (1<sub>b</sub>) Caracterização da turma e (1<sub>c</sub>) Caracterização dos professores.

(2) *A representação dos professores relativamente à indisciplina*, subdividida em quatro subcategorias; (2<sub>a</sub>) Definição do conceito de indisciplina, (2<sub>b</sub>) Caracterização da problemática da indisciplina, (2<sub>c</sub>) Estratégias de diagnóstico / prevenção / remediação, (2<sub>d</sub>) Exemplos de episódios/ casos/ histórias reais de indisciplina.

Ressalvamos, que o guião de entrevista que previamente elaborámos, através de seis blocos temáticos, pretendia a abordagem dos temas que acima referenciámos.

De acordo com Amado (2009), elaborámos “um mapa conceptual e um esboço de matriz”, fazendo um trabalho interpretativo a partir do “*quadro de referência teórico*”<sup>21</sup>. Depois de efectuarmos uma “*leitura atenta e activa*”<sup>22</sup> do texto que transcrevemos, formulámos hipóteses<sup>23</sup> e procedemos à categorização<sup>24</sup> através de inferências. Neste ponto, organizámos também um conjunto de subcategorias, ponto de partida para a elaboração de um texto resumo que representasse as semelhanças e as diferenças das duas mensagens analisadas, de forma a permitir a interpretação dos dados (Amado, 2009).

---

<sup>21</sup> “ O quadro de referência teórico possui três finalidades: é prescritivo, analítico e metódico. É prescritivo no sentido de que deve guiar a *conceptualização e o desenho da análise* de conteúdo; é analítico no sentido de que deve facilitar o *exame crítico* dos resultados da análise de conteúdo efectuada por outrem; e é metódico no sentido em que deve orientar o *desenvolvimento e o aperfeiçoamento sistemático dos métodos* de análise de conteúdo” (Krippendorff, (1990, *apud* Amado, 2009, 9)

<sup>22</sup> Várias leituras sucessivas, verticais, documento a documento, inicialmente «flutuantes» (isto é: «leituras em que o espírito hesita entre muitas possibilidades e deve fazer, eventualmente a triagem entre diferentes inconvenientes» - Robert e Bouillaguet, 1997, *apud* Amado, 2009), mas cada vês mais seguras, minuciosas e decisivas.

<sup>23</sup> As hipóteses estarão sempre na base da codificação e das decisões que se vão tomando ao longo do processo. Isto mesmo diz Ghiglione e Matalon (1992, *apud* Amado, 2009) nos seguintes termos: «assim, por exemplo, codificar as palavras em função da frequência com que aparecem no texto poderá parecer uma mera operação neutra.

<sup>24</sup> Consiste no «processo pelo qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exacta das características relevantes do conteúdo» (Holsti, 1969, *apud* Bardin, (1977, citado por Amado, 2009)

## ***B) A Observação Naturalista***

*“A observação do professor é o seu principal meio – se não o único - de conhecimento do aluno, meio esse que deverá ser a principal fonte de regulação da actividade do professor e dos alunos, constituindo a base da avaliação de diagnóstico e formação” (Estrela,1978,57).*

Segundo Postic (1990) a observação é uma técnica de levantamento e de sistematização dos dados que pretende atribuir-lhes um conjunto de significações. A observação é também um meio ao dispor de processos mais complexos, tais como a avaliação, o diagnóstico, o julgamento (a formulação de juízos), a investigação descritiva e a experimentação.

Um dos problemas que se coloca ao investigador é saber como deve observar. De acordo com Estrela (1994, 13-14), relativamente à observação, “a principal dificuldade reside na ‘caracterização’ das situações em que temos de exercer a nossa acção, ou seja, a partir das quais haverá que construir o projecto de intervenção. O professor ‘olha’ para a sua classe, mas não a ‘vê’. Não dispõe de instrumentos nem de metodologias de observação que lhe permitam detectar fenómenos de ordem pedagógica. Conhece alguns problemas, mas de forma subjectiva, pois não sabe dar-lhes uma expressão objectiva.”

Num contexto de supervisão, Alarcão e Tavares (2003, 86) referem que a observação corresponde a “um conjunto de actividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou noutra das variáveis em foco”, podendo recair o objecto da observação, entre outros, na interacção professor – aluno. Acrescentam que “as estratégias de observação dependem do objectivo que se pretende atingir, do objecto que se quer observar e da natureza da observação” (idem, 86). As grelhas de observação são instrumentos utilizados quando se quer fazer uma observação com a finalidade de obter dados ou informações qualitativas ou quantitativas. Neste sentido, nos anos sessenta e setenta desenvolveram-se instrumentos /grelhas de análise adequados a fins de investigação diversa (Bellack, 1966; Flanders, 1970; Sinclair *et al.*, 1974;

Galloway, 1962; Medley e Mitzel, 1963; Postic, 1977, citados por Alarcão e Tavares, 2003, 86). Face à complexidade e à dificuldade em adaptar certas grelhas às necessidades da observação a efectuar, muitas vezes, o investigador tem que construir os seus próprios instrumentos e adoptar diversas formas de registo. Estas formas de registo devem ser de simples preenchimento e manuseamento, devendo incluir um número reduzido de comportamentos, sendo adequado construírem-se grelhas focalizadas e estratégicas e, além disso, económicas (Alarcão e Tavares, 2003, 87).

Vários investigadores influenciados quer pela teoria do interaccionismo simbólico de Mead (1934), etno - metodológica de Garfinkel (1968), quer baseados nos defensores da observação naturalista como Jackson (1968) e em observadores dos fenómenos da sala de aula como Stubbs e Delamon (1976) e ainda outros autores, citados por Alarcão e Tavares (2003), sentiram necessidade de desenvolver técnicas de observação de cariz qualitativo. “Na observação qualitativa, o observador não entra na sala de aula com categorias previamente definidas; leva consigo uma ideia geral do que quer observar e regista os acontecimentos tal qual acontecem sem qualquer preocupação de, naquele momento, os categorizar e muito menos medir” (Alarcão e Tavares, 2003, 90). Enquanto a observação quantitativa pretende a resposta à pergunta “quanto”, a observação qualitativa procura uma resposta para o “como” o “porquê” e o “para quê”, e só encontrará “respostas se partir do observável e às vezes impossível de quantificar para a interpretação de um determinado fenómeno no contexto de uma dada situação”. (Alarcão e Tavares, 2003, 90).

Em suma, a observação fornece dados empíricos que são necessários a uma análise (crítica e reflexiva) posterior. Quanto ao método de análise e de interacção, de acordo com Hamilton e Delamont (1974, referidos por Estrela, 1994, 51) os métodos e técnicas de observação de classes dividem-se em duas grandes correntes de investigação de classes: a “análise da interacção” e a “investigação antropológica”. A “análise da interacção” apresenta grandes vantagens (“simplicidade dos sistemas de observação e de notação utilizados, possibilidades de aplicação extensiva, dados susceptíveis de tratamento estatístico, possibilidade de descoberta de normas de funcionamento da classe (professor -

alunos)”, o que leva a que seja o método preferido para proceder à observação de classes. No entanto, apresenta alguns constrangimentos em torno do “reducionismo e enviezamento da realidade” (Estrela, 1994, 51).

A “observação antropológica” tomada no sentido de observação naturalista/participante, de acordo com Estrela (1994,51), “exige uma presença prolongada do observador que também deverá entrar em contacto directo (e pessoal) com os observados”. A observação naturalista, técnica de observação apresentada por Estrela (1994), tem como finalidade construir “biografias” a partir do que o observador vê. Esta postura permite observar os constrangimentos e os percalços que emergem numa relação quotidiana em contexto real, que nem sempre são tidos em conta quando se estabelecem parâmetros de avaliação da eficácia e rendimento da escola. Segundo De Landsheere (1979, citado por Estrela, 1994,45), a observação naturalista é considerada “como uma observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” e é uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural por um observador que se distancia da realidade observada e que descreve as situações e /ou o comportamento dos sujeitos, ajustada ao estudo da dinâmica de funcionamento de uma escola. Piaget efectuou trabalhos de investigação no âmbito da psicologia aplicando a observação naturalista (idem:45).

O estudo de Henry (1961), salientado por Estrela (1994, 46), distingue esta técnica de observação da técnica da observação participante, visto que o observador não interfere nem participa da vida da comunidade que observa. Para este investigador a “observação naturalista é o estudo de um fenómeno no seu meio natural”, debruçando-se sobre “*casos*” não generalizantes registados numa realidade dinâmica.

A técnica de observação defendida por Henry (1961, citado por Estrela, 1994, 46) é definida segundo quatro grandes linhas : (i) Não é uma observação selectiva - o observador procede a uma acumulação de dados, pouco selectiva, mas susceptível de uma análise rigorosa. (ii) Preocupa-se principalmente com “*a precisão da situação*” ou seja, com a apreensão de um comportamento ou de uma atitude inseridos na situação em que se produziram, a fim de se reduzirem ao mínimo as dúvidas referentes à sua interpretação. (iii) Pretende estabelecer

biografias formadas por um grande número de unidades de comportamento, que se fundem umas nas outras. (iv) A continuidade, princípio de base, que possibilita uma observação correcta.

De acordo com Carthy (1974, referido por Estrela, 1994, 47), a observação naturalista é utilizada como “sistema de registo de dados”, o autor acrescenta que o etograma<sup>25</sup> deve ser registado com imparcialidade, não devendo o observador ser influenciado pela sua própria avaliação dos acontecimentos que estão a ocorrer, devendo registar tudo, mesmo o que à partida lhe pareça não ter importância.

Um dos aspectos mais importantes da observação é a formulação de inferências enquanto se observam e descrevem os comportamentos do observado. A inferência desempenha um papel relevante, uma vez que “ permite o estabelecimento de hipóteses de articulação entre a situação e o comportamento. O trabalho do observador desenvolve-se, pois, em dois planos: o da descrição objectiva da situação e do comportamento; o da inferência das possíveis articulações entre estes dois elementos (tomando a situação como ponto de partida” (Estrela, 1994, 47-48). A observação orienta-se para explicar o *como* permitindo interpretá-lo através de esquemas subjectivos, estas interpretações subjectivas são cruzadas e irão permitir obter uma explicação razoável do comportamento numa determinada situação (idem, 48)

Barker e Wright (1947, *apud* Estrela, 1994, 48) verificaram que “ poderiam prever mais adequadamente alguns aspectos do comportamento das crianças a partir do conhecimento das características das actividades e situações em que se inseriam essas crianças”. Assim, consideraram que o meio ambiente representa o papel principal na caracterização do comportamento, daí que a informação registada assumia a forma de narrações pormenorizadas e inferenciais (Estrela, 1994). Contudo, Estrela (1994, 49) refere que esta metodologia é limitada, uma vez que há a possibilidade de se atribuir finalidades e motivações aos comportamentos segundo a “interpretação da relação que o observador estabelece entre o observado e o seu meio ambiente”. Numa tentativa de atenuar a subjectividade dos descritivos obtidos através duma observação naturalista, que

---

<sup>25</sup> Etograma – catálogo completo do comportamento animal, conceito que mais tarde foi estendido ao comportamento humano (Etologia Humana – etograma humano) *in* Estrela (1994, 47)

correspondem à perspectiva de um único observador, o estudo que recorra a esta técnica deve ser complementado com outros instrumentos de recolha de dados.

De acordo com os pressupostos teóricos apresentados e, tal como nas entrevistas, depois de termos obtido a devida autorização junto do Presidente do Conselho Executivo, propusemo-nos efectuar uma observação de carácter naturalista na escola *Hífen*, recaindo a observação sobre um grupo de três alunos da turma K do 4º ano e um aluno da turma W do 3º ano no seu quotidiano na sala de aula e noutros espaços da escola. Anotámos a informação possível relativa a cada situação de indisciplina protagonizada por eles no espaço escolar, utilizando para o efeito, uma ficha de registo de incidente crítico adaptada de Estrela (1994)<sup>26</sup>, que, após a nossa observação, foi datada e preenchida com os dados elementares relativos às situações de indisciplina observadas ou ouvidas.

Os registos obtidos serviram posteriormente para nos recordarmos daquilo que observámos e escutámos, e foram ponto de partida para narrarmos os episódios vividos na escola durante o segundo e o terceiro períodos lectivos. Procurámos perceber e interpretar a indisciplina numa perspectiva de descrição e análise das interacções estabelecidas entre os vários actores, partindo de situações reais da sua própria vivência.

Deste modo, foi nosso objectivo perceber a dinâmica da escola através de uma observação de tipo naturalista.

O nosso trabalho de investigação envolveu também a organização dos registos da observação que descreveram a nossa experiência na escola *Hífen*. Deste modo, anotámos o local, a data, a situação de indisciplina que observámos, e os nossos comentários pessoais, reflexões e impressões (inferências) acerca dessas situações. Assim, através de um relato breve e conciso, organizámos um documento com uma parte descritiva correspondente à observação dos factos, e outra parte reflexiva que se traduziu na interpretação dos momentos observados, a partir do qual construímos posteriormente as “estórias” de indisciplina. Neste sentido, Amado (2009) refere o exemplo de Holly (1992) que também solicitou a um dos seus grupos que escrevesse “sobre episódios de ensino, problemas ou “exemplos delimitados” que, depois, escolham”.

---

<sup>26</sup> Em anexo 2



Ainda que o documento que organizámos com os registos da observação não correspondesse exactamente ao conceito de *diário de campo*, as notas que registámos foram organizadas numa espécie de caderno, instrumento de pesquisa que contribuiu “para reflectir sobre o que sucedeu na vida quotidiana, na aula, durante o dia ou semana (sentimentos, preocupações, afectos, frustrações, ambiente da classe, o que se fez, as atitudes dos alunos, o proporem-se acções ou perspectivas alternativas)”, servindo, também, para “salvar as vivências e percepções dos efeitos de distorção que, com o tempo, a memória pode introduzir” (Bolívar e colaboradores, 2001, *apud* Amado 2009).

Enquanto investigadora, o relato escrito das situações de indisciplina facultou “uma compreensão mais fundamentada e construída do quotidiano” na escola *Hífen*, escola objecto da nossa pesquisa, e os registos efectuados como uma espécie de “notas de campo”, permitiram a construção de um quadro final com os elementos mais atraentes e elucidativos das situações observadas/ escutadas (Amado, 2009).

Deste modo, transversalmente, recolhemos informações complementares que, depois de lidas e de se fazerem as respectivas inferências, possibilitaram algumas conclusões e uma melhor compreensão do contexto e dos sujeitos envolvidos no nosso trabalho de pesquisa, através do significado que atribuímos às diferentes situações de indisciplina vividas na escola *Hífen*, no período de Janeiro a Maio de 2009.

Durante a observação, trabalhámos o conteúdo das frases que fomos escrevendo, o que fizemos a partir da revisão das fichas de observação dos incidentes que registámos.

Os temas foram retirados das partes mais apelativas que captámos dos intervenientes durante a observação. Assim, tendo como base a descrição sumária dos episódios observados/escutados, o processo de análise do conteúdo seguiu as orientações de Amado (2009).

Depois de nos debruçarmos sobre os relatos descritivos e de os revermos através da leitura, analisámo-los e escolhemos sete dos incidentes observados para detalhar através da narrativa os episódios de indisciplina.

### ***C) Os episódios/ “estórias”/ narrativas/ incidentes***

No campo da nossa investigação, tendo presente o carácter aberto e flexível das narrativas, os relatos escritos foram um importante material de pesquisa, reflexão e de recolha de dados, uma vez que descrevemos os factos vivenciados no contexto do estudo, o que nos permitiu a construção e a desconstrução das experiências vividas. Por outro lado, pensámos descrever mais pormenorizadamente as situações para que o tempo não as apagasse irremediavelmente, assim como meditámos acerca da sua utilidade na supervisão e formação de professores, julgando pertinente o papel formativo que as narrativas poderiam desempenhar no desenvolvimento profissional dos professores. Assim, a construção de narrativas com base nos dados provenientes da observação naturalista e das conversas informais estabelecidas com os elementos da comunidade educativa da escola *Hífen*, assumiu especial relevo no trabalho.

Como referimos no preâmbulo e no ponto que reservámos à explicitação da TFC, o termo *caso* usado nesta teoria foi adaptado para o termo “estórias”, e não deve ser confundido neste trabalho com estudo de *caso*, daí, termos preferido substituí-lo. O mesmo fizemos para o termo *mini - caso* que passou a ser referido por incidente. Ressalvamos que, de acordo com a TFC e Beattie (2000, referido por Pessoa, 2008), os *casos* são narrativas que constituem uma forma fundamental de conhecer, de representar o que se conhece, de pensar e, assim também, de aprender ou construir conhecimento da experiência e da reflexão sobre a experiência. Através da narrativa é possível compreender ou explicar os desvios ou problemas, sendo que a história construída constitui o relato das intenções necessárias à compreensão do problema (Pessoa, 2008). Em função das referências de Pessoa (2008), resolvemos transformar em “estórias”, (*casos* e *mini- casos* na TFC), alguma da informação que registámos no contexto. Assim, desenvolvemos o texto dos registos dos incidentes pela mesma ordem em que ocorreram as situações, o que nos permitiu explorar alguns significados e conhecer mais detalhes sobre o tempo, lugar, incidentes e actores, focalizando-nos nas situações reais mais marcantes da aula e da escola relativamente à indisciplina.

Podemos considerar que através do desenvolvimento das histórias também recolhemos dados que nos deram a conhecer algumas peculiaridades dos alunos e do contexto da escola, bem como nos permitiu inferir e auxiliou a reflectir sobre o tipo de indisciplina aí experimentada. Deste modo, a partir da análise temática das “estórias”, e tentando cruzar os temas de acordo com os princípios da Teoria da Flexibilidade Cognitiva, arriscámos interpretar o significado dos incidentes observados sob a nossa perspectiva, o que contribuiu para compreendermos melhor a dinâmica da escola observada, embora saibamos que a recolha de dados de natureza subjectiva, assim como o modo como o fizemos, nos faz correr o risco de ser acusados de falta de rigor científico. Não obstante, para atenuar esse risco, procurámos na literatura apoio teórico a propósito, julgando adaptável o conceito de narrativa referido por Amado (2009). Este autor investigador reconhece que o conceito pode ser empregue com “variados significados e aplicações”, entre eles os incidentes. Pois bem, tal como Amado (2009) que refere a posição de Polkinghorne (1995), vamos limitar “o conceito de narrativa a breves “estórias” compostas por factos, acontecimentos e acções, em torno de um determinado tema, circunscritos a um contexto ou a uma época, e descritos em ordem à sua análise”. Ainda citando Amado (2009) “ os exemplos de investigações seguindo este método no campo da educação (tal como na psicologia) são múltiplos, e a ela se têm dedicado vários autores reconhecidos internacionalmente, de que salientamos: Clandinin e Connelly (2000) e Elbaz (1991)”. Assim, fruto de uma negociação de significados e de conceitos com o autor, e de acordo com a sua orientação, neste estudo, cada *caso* da TFC corresponderá a um aluno, e cada *mini-caso* terá correspondência ao conceito de episódio / “estória” / narrativa ou incidente. A construção das “estórias” e ulterior desconstrução como instrumento de recolha de dados, que para nós fez todo o sentido, protege-se no apoio teórico defendido por Peter Woods (2006, citado por Amado 2009) que menciona que “a investigação deve dar conta de diferentes aspectos e níveis da vida social, alguns quantificáveis, outros descritíveis, mas outros, ainda, de carácter muito mais subjectivo e impressionista, «tal como na descrição do clima de uma dada situação ou do “estado de espírito” de uma determinada população”.

## *Capítulo IV – Apresentação e interpretação dos dados*

### *Introdução*

Adoptámos o método de análise de conteúdo para tratar a informação que colhemos nas entrevistas e na observação naturalista. Este método, segundo uma definição de Berelson, (1952, *apud* Amado 2009) “consiste numa técnica de pesquisa documental que procura "arrumar" num conjunto de categorias de significação o «conteúdo manifesto» dos mais diversos tipos de comunicações”. Neste sentido, a informação que recolhemos nas entrevistas foi alvo de classificação, como referem Ghiglione e Matalon, (1992, *apud* Amado, 2009).

A finalidade da análise de conteúdo foi a de “efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas”, tal como refere Vala (1986, *apud* Amado, 2009).

### *4.1. Entrevistas*

Baseados na reconstrução da matriz, apresentamos neste ponto a interpretação dos dados das entrevistas através do processo de inferência, o que se traduziu nas três áreas temáticas seguintes referidas em três alíneas:

- (a) A caracterização do contexto, dos alunos e dos professores*
- (b) A representação dos professores relativamente à indisciplina*
- (c) Posicionamento crítico relativamente ao estudo da indisciplina na escola do 1º ciclo*

## ***(a) Caracterização do contexto, dos alunos e dos professores***

A escolha dos sujeitos que nos propusemos entrevistar, professora Marta e professor Raul<sup>27</sup>, deveu-se ao facto de querermos compreender a indisciplina em turmas que leccionassem alunos do 1º ciclo de níveis de ensino mais avançado, 3º e 4º ano, com alunos entre os oito e os dez anos de idade.

Na primeira parte da nossa análise caracterizámos a realidade envolvente às turmas que foram nosso objecto de estudo, dando prioridade à contextualização do fenómeno da indisciplina, para tomarmos consciência das características dos professores e alunos, de modo a extrairmos os aspectos que podem limitar, ou potenciar a problemática.

### ***1) Caracterização do contexto do estudo na perspectiva dos professores***

*(1.1) Situação e meio envolvente* - De acordo com os dois entrevistados, a escola está agrupada a outras escolas do 1º ciclo e é uma escola de média dimensão, com sessenta e três alunos distribuídos por quatro turmas de anos diferentes. Ambos os entrevistados referem que a escola está situada no centro litoral do país e inserida numa zona residencial de habitação social.

Marta menciona que o meio é semi – urbano e que a localidade funciona como um dormitório, visto que os habitantes trabalham na cidade. A opinião de Marta diverge da opinião de Raul que, por sua vez, acha que muita gente não tem emprego e que se dedica a “*actividades menos licitas ... droga, por exemplo. Uns vendem-na e os outros consomem-na. Tenho aqui na turma filhos de toxicod dependentes que também a vendem para sustentar o vício e a própria família*”, garantindo que o ambiente vivido na vila já foi mais calmo. Deste modo, percebemos que os hábitos da população se têm modificado.

*(1.2.) Contexto sócio - familiar e económico dos alunos* - Marta acrescenta que, “*as famílias são carenciadas*” e que, “*apenas dois alunos não beneficiam do subsídio da Câmara*”, e ainda que, na sua turma, “*quatro alunos ciganos usufruem do subsídio de reinserção social*”. Este parecer é partilhado por Raul no

---

<sup>27</sup> Nomes fictícios

que respeita à sua turma que diz: *“as famílias da maioria dos alunos é carenciada e muitas crianças vivem situações familiares dramáticas”* adianta que *“ a Câmara ajuda com subsídios para livros e material escolar”*.

(1.3.) *Contexto sócio – cultural dos alunos* - Quanto às habilitações académicas dos pais dos alunos da turma, Marta afirma que *“os pais não foram longe nos estudos...apenas até ao 6º ano”* e Raul alude a uma encarregada de educação analfabeta referindo ainda que *“o resto dos pais dos meus alunos têm poucas habilitações literárias, salvo um ou dois que fez o 12º ano”*.

(1.4.) *Relação família / escola* - Marta indica os pais e alunos de etnia cigana como *“conflituosos”* dizendo que *“ aqui na turma arranjam alguns problemas porque não suportam um dos dois irmãos angolanos”* . Pela sua parte, Raul lembra-se de dois ou três encarregados de educação *“ que ligam pouco à escola e que arranjam muitos conflitos, sendo a sua participação negativa”* e sublinha que tem *“alunos que estão mais seguros na escola do que em casa”*. Refere ainda como handicapp, o desinteresse da família, contudo, ressalva que a relação família /escola é heterogénea.

Raul adiantou ainda que, mesmo quando enviava “recados” aos pais dos alunos indisciplinados, estes não vinham conversar com ele para tentar saber o que se passava. Deu um exemplo de um desses contactos falhados que pedia a colaboração de uma mãe, *“ a mãe da Clara, uma vez até me escreveu a dizer que ela própria não conseguia fazer nada da filha”*. Raul questionou como é que era possível uma mãe de uma criança de nove anos de idade, que seja mãe, venha dizer isto a um professor, *“ então, se em casa, na família, não conseguem educar os filhos, como é que nós aqui na escola conseguimos?... os miúdos apercebem-se que ninguém os controla, nem os pais, e depois é mais difícil na escola lidar com a situação...”* Neste indicador, Marta referiu que quando contactava certos encarregados de educação de etnia cigana, *“ às vezes ainda é pior, porque vêm à escola e fazem é cenas comigo...depois...culpam sempre as outras crianças, filhas dos outros, e acusam tudo e todos de discriminação...gritam comigo à frente da turma se for preciso”*.

(1.5.) *Multiculturalidade* - Marta refere a especificidade da sua turma relativamente à proveniência dos alunos. Tem um total de catorze alunos destacando os casos particulares; um grupo de quatro alunos de etnia cigana, dois angolanos e um aluno recém – chegado de Inglaterra.

Em suma, face às necessidades sócio – familiares e debilidades culturais da família de proveniência dos alunos, apontadas pelos docentes entrevistados, o contexto à partida não é favorável. De acordo com Caeiro e Delgado (2005) a origem da indisciplina reside em múltiplos factores, entre eles, os sociais e os familiares. Pelo que apurámos, o contexto poderá ser particularmente difícil e propício ao despontar da indisciplina na escola.

## **2) Caracterização dos alunos**

(2.1) *Origens* – Os dois professores entrevistados mencionaram as dificuldades económicas dos alunos e problemas de ordem social, bem como referiram o nível cultural baixo das famílias. Raul aludiu ao desemprego e ao tráfico e consumo de droga no seio familiar de alguns dos alunos. Marta aludiu à multiculturalidade da sua turma dizendo que tinha alunos de etnia cigana, angolanos, ex emigrantes e lusos. Raul nomeou uma aluna de etnia cigana.

(2.2) *Necessidades educativas especiais* – Na entrevista de Raul foram citados quatro alunos com necessidades educativas especiais, não particularizando qual o tipo de dificuldades desses alunos, e se eram alunos de currículo escolar específico ou alunos com adaptações curriculares.

(2.3) *Faixa etária* - Os alunos que foram objecto do nosso estudo situaram-se numa faixa etária entre os oito e os onze anos de idade. Marta referiu o número de alunos da sua turma dizendo que tinha catorze alunos do terceiro ano de escolaridade, o que vulgarmente corresponde a alunos de cerca de oito anos. Raul afirmou que leccionava uma turma do quarto ano, com vinte alunos “*com idades compreendidas entre os nove e os onze anos*”.

### 3) *Caracterização dos professores*

(3.1) *Idade* – Marta respondeu que tinha cinquenta e dois anos de idade e Raul que tinha quarenta e seis. De acordo com estas afirmações vamos situar os dois professores numa fase de vida amadurecida, com a maturidade necessária para lidar na aula com situações menos uniformes.

(3.2) *Tempo de serviço* – Os entrevistados possuíam mais de vinte anos de serviço docente no primeiro ciclo, e tinham uma situação profissional estável.

(3.3) *Experiência profissional* - Marta refere que leccionou em escolas diversificadas, e que no início da carreira passou pelo ensino privado, acrescentou “ *nunca desempenhei cargos de importância relevante ...excepto o de encarregada de direcção em escolas de dois lugares quando as escolas não eram ainda agrupadas*”. Quanto a Raul, dá a entender que permaneceu sempre no ensino público e refere os cargos que desempenhou ao longo do tempo “ *fui encarregado de direcção em escolas de pequena dimensão, vice-presidente do Conselho Executivo de um Agrupamento de Escolas horizontal numa vila aqui perto, e também fui há dois anos Coordenador de Docentes neste Agrupamento e, ainda, durante um ano lectivo, Coordenador deste estabelecimento*”.

(3.4) *Formação académica* – Marta, a primeira entrevistada, teve como formação base o curso do Magistério Primário de Coimbra e mais tarde fez o Curso de Complemento de Formação da Universidade Aberta. Raul tem o bacharelato tirado na mesma escola que Marta, e apesar de ter frequentado o Curso de Complemento de formação que lhe atribuiria o grau de licenciado, ainda não o concluiu. Nenhum possui formação especializada.

(3.5) *Formação profissional* – Através das palavras que os dois entrevistados proferiram, depreendemos que as acções de formação que foram fazendo ao longo da sua carreira foram apenas fruto do acaso. Marta disse: “ *Tenho frequentado as acções de formação que vão aparecendo*”, e Raul referiu que frequentou as acções que foram surgindo, embora salientasse o interesse como um dos factores



intervenientes na escolha. Na actualidade, provavelmente devido à aposta do Ministério na formação dos professores no ensino do português, face aos maus resultados dos alunos nesta área, Marta mencionou uma formação sobre Bibliotecas escolares referindo também, tal como o Raul, a formação PNEP (plano nacional do ensino do português).

A formação contínua frequentada recentemente por Marta e Raul vai ao encontro da tese defendida por Estrela (1991, citado por Damião, 1997,125) que vê as necessidades dos professores como factor de fundamental importância: “ as necessidades dos grupos de professores em formação servirão de orientação aos diversos projectos de intervenção – formação”.<sup>28</sup>

## ***(b) A representação dos professores relativamente à indisciplina***

### ***1) O conceito de indisciplina***

*(1.1) Definição do conceito da indisciplina* – Centrando-nos na faixa etária dos alunos do 1º ciclo, no ponto de vista de Marta e de Raul, a indisciplina tem características multifacetadas e é um problema que se manifesta de forma preocupante na sua realidade pedagógica. Marta começa por falar do tema de forma vaga e simplista dizendo que “... *agora há muita indisciplina*”. Percebemos que o “ *agora há*”, pressupõe que em épocas anteriores não houvesse tanta indisciplina na escola do 1º ciclo, ou que, pelo menos, não se manifestasse tão intensamente. O discurso de Marta traduz que ela sente que há uma alteração, pela negativa, no comportamento dos alunos.

Marta prossegue o seu discurso dando a conhecer a sua perspectiva relativamente ao conceito do fenómeno em estudo, a indisciplina. No seu ponto de vista, um aluno com indisciplina “ (...) *é um aluno que não acata as ordens e que é desobediente ...um aluno que não quer fazer os trabalhos....que arranja confusão na aula....que perturba os colegas ... um aluno que passa a vida a fugir às regras e a fazer o que lhe apetece ...*” Raul manifesta opinião idêntica,

---

<sup>28</sup> Damião (1997) refere alguns *princípios* de formação: princípio da realidade pedagógica, princípio da articulação teoria – prática, princípio da colaboração, princípio da libertação do dever ser e do dever fazer e princípio da escolha.

referindo o desrespeito das regras instituídas no regulamento da turma e da escola e acrescenta que “*um aluno indisciplinado perturba o bom andamento das aulas e arranja problemas de vária ordem, comigo (professor) e com os colegas*”, não obstante, não esclarece o tipo de problemas que os alunos indisciplinados originam consigo e com os companheiros.

Marta refere ainda que, “*a indisciplina passa sobretudo por falta de regras de convivência social saudável*” remetendo a origem e causas da indisciplina, sobretudo, para a falta de regras. Do discurso de Marta inferimos que generaliza a “*falta de regras*” a todos os alunos do grupo – turma, e que a não apropriação de regras por parte dos alunos é a causa fundamental, nesta faixa etária, das situações de indisciplina que se verificam na escola. Segundo Schmuck & Schmuck (1992, *apud* Amado, 2001,47) “os alunos que constituem um grupo - turma são todos diferentes entre si” e é importante o reconhecimento das diferenças entre eles, “uma vez que o “contexto” das interações na aula também é marcado por elas”.

## **2) A problemática da indisciplina**

(2.1) *Períodos críticos da indisciplina (contextos)* - Na concepção de Marta e Raul, o período depois do almoço é a ocasião mais crítica do dia. Marta diz que, por vezes, os alunos vêm de tal modo agitados da sala onde é servido o almoço que, “*por pequeninos desentendimentos batem-se na aula e chamam nomes feios uns aos outros*”. Raul refere também o período após os intervalos.

O trabalho de grupo alargado também é mencionado pelos dois entrevistados como momento de maior confusão e barulho na sala de aula.

Inferimos que a indisciplina se agrava na escola nos períodos após os intervalos e após o almoço, períodos de permanência dos alunos na escola sem actividade orientada e sem vigilância dos professores onde, supostamente, se alvoroçam mais em contacto uns com os outros. O trabalho de grupo, actividade de sala de aula que requer trabalho cooperativo dos alunos, também é referido pelos entrevistados como fonte de maiores problemas disciplinares e de maior ruído na sala de aula, pelo que deduzimos que a relação interpessoal dos alunos (aluno/aluno) levanta alguns problemas disciplinares.

### 3) *Os factores da indisciplina*

3.1.) *Factores de ordem familiar* – Raul utilizou a palavra “*Abusam*” relativamente ao comportamento dos alunos, atribuindo culpas desse facto à permissividade dos pais dos alunos e à falta de castigo quando estes ultrapassam os limites, bem como ao comportamento dos próprios pais quando confrontados com as decisões dos professores: “*Os próprios pais não respeitam as decisões dos professores e os alunos tornam-se crianças insubordinadas porque sabem que nunca são castigados*”. Esta opinião remete-nos para a necessidade de socialização primária da criança. De acordo com Osterrieth (1970, 20) a família tem uma “função profundamente socializadora” e é tida como a instituição natural que inicia a primeira forma de aprendizagem da criança. Neste sentido, aponta também Sampaio (1996), que afirma que a interacção escola/ família é inevitável e que a qualidade da mesma pode contribuir para o sucesso dos alunos. O discurso dos dois entrevistados revelou que não se estabeleceu uma interacção adequada entre a Família e a escola, indo ao encontro da ideia de Hinde e Tamplin, French e Waas, Biley e Shaw (citados por Docking, 1987 *apud* Amado, 2001, 50), “cuja principal conclusão é a de que a indisciplina é um reflexo da ausência de condições para uma adequada educação familiar”.

3.2) *Factores de ordem social e políticos* – Marta alude a problemas de indisciplina provocados pelos alunos de etnia cigana e pelos não lusos, mencionando, pela sua especificidade, um aluno de origem angolana, o que poderá indiciar uma ligeira resistência da sua parte à plena integração destes alunos: “*O meu aluno angolano e um dos alunos de etnia cigana são os mais difíceis ...*”. A sua afirmação poderá também revelar uma baixa expectativa relativamente ao comportamento destes alunos, por fazer à partida um pré conceito do seu meio sócio/cultural, diferente do luso. Os alunos referenciados por Marta poderão pertencer a um subgrupo da turma que contesta os valores da escola, que em interacção, podem ser elementos potenciadores de indisciplina. Marta deixou perceber um certo desconforto relativamente a este subgrupo de alunos de origem sócio/cultural diferente, deixando transparecer que lhes atribuiu

um *rótulo* porque já viveu na escola alguns conflitos protagonizados por eles. Neste aspecto, de acordo com Barrio Mestre (1997, *apud* Amado, 2001,52), não pode ignorar-se que a crise de valores que caracteriza a época actual se estende a todas as camadas sociais.

(3.3) *Gestão da aula* – A distribuição de tarefas e dos alunos no espaço da aula, bem como a organização dos grupos de trabalho, também foram aspectos mencionados por ambos no decorrer da entrevista. Tanto Marta como Raul comentaram que a difusão do barulho de fundo e a confusão que se instala nas aulas são factores de perturbação da disciplina. Num episódio de indisciplina narrado por Marta este factor assume alguma visibilidade. Tendo em conta a subjectividade do fenómeno em estudo, não será tão linear definir a indisciplina, pelo que partilhamos da opinião de vários autores que mencionam que os factores pedagógicos da indisciplina são “complexos e difíceis de definir”. (Amado, 2001,105) e que “ (...) As investigações têm confirmado a existência de uma etiologia variada, contribuindo para o fenómeno múltiplos factores internos e externos ao sujeito”. (idem, 105)

#### **4) Estratégias de diagnóstico / prevenção / remediação**

(4.1) *Estratégias de prevenção* - Marta e Raul mencionaram o Projecto Curricular de Turma como o meio utilizado para referenciar os alunos indisciplinados. Na entrevista, Marta apelidou estes alunos de “*alunos problemáticos*”, no sentido que prevê que eles venham a causar problemas na aula, necessitando, por isso, de lhes dar uma atenção mais especial. Relatou também que preenchia uma “*grelha de atitudes e comportamentos*” integrada no seu projecto de turma.

No caso de Marta depreende-se que há uma prévia observação à turma que contribui para determinar o perfil dos seus alunos, talvez a melhor forma encontrada por si para fazer a supervisão da indisciplina. Segundo Carita e Fernandes (2002, 47) “ O conhecimento do aluno, das suas necessidades, sentimentos, opiniões ou características pessoais é um importante instrumento de

prevenção dos problemas” uma vez que possibilita a previsão dos problemas, das respostas e das soluções mais adequadas.

Por seu lado, Raul apenas referiu que referencia os alunos indisciplinados, numa parte do seu projecto curricular de turma destinada a outras observações, no item caracterização da turma, divulgando que está atento à especificidade dos alunos dentro do grupo - turma, indo ao encontro da teoria de Carita e Fernandes (2002, 63).

Como estratégia de prevenção e controlo da indisciplina, Marta referiu ainda a importância da posição em que coloca os alunos indisciplinados na sala de aula. Marta revela um conceito de gestão da sala de aula semelhante ao de Arends, (1995, *apud*, Carita e Fernandes, 2002,74), que defende o seguinte: “o modo pelos quais os professores organizam e estruturam as suas salas de aula, com o propósito de maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos e de diminuir o comportamento disruptivo” é importante na gestão da indisciplina. Marta mencionou também o reforço da vigilância nos recreios para atenuar a confusão e evitar conflitos.

Raul alegou que a imprevisibilidade dos comportamentos dos alunos “*deitava por terra*” qualquer definição antecipada de estratégias, porque estas tinham um resultado quase nulo. Neste ponto, Marta referiu ainda a importância do conhecimento e cumprimento de regras de convivência social, dizendo que tenta reforçar essa área junto dos seus alunos. Raul não se referiu à existência de regras para prevenir a indisciplina na sala de aula, aspecto de importância relevante na prevenção da indisciplina, de acordo com vários autores, entre eles Sampaio (1986) e Carita e Fernandes (2002). No entanto, a EB1 *Hifen*, escola onde decorreu o nosso estudo, possuía um regulamento interno onde figuravam regras gerais de comportamento na escola.

Não foi tecido qualquer comentário relativamente ao esforço do Agrupamento para minimizar ou prevenir incidentes de indisciplina na escola *Hifen*, nem foi mencionado o Projecto Educativo, documento fundamental de orientação e valores da escola, nem qualquer acção de formação sobre esta temática. Percebemos também que o tema da indisciplina, embora seja comentado

no seio da comunidade escolar, não é reflectido colectivamente pelos docentes do 1º ciclo em colaboração com os respectivos Encarregados de Educação.

(4.2) *Estratégias de remediação* - As estratégias de remediação correspondem aos procedimentos adoptados pelos professores para dar resposta aos problemas disciplinares dos alunos. Quanto a este aspecto, Marta falou em reforço positivo e contactos com os pais. No seu discurso notou-se que há alunos na turma que se agriem com frequência, e que para estes casos a estratégia usada é “*mantê-los na sala mais ou menos isolados*” e que, às vezes, castiga-os não os deixando ir ao recreio. Raul afirmou que na altura que há “*confusão*”, normalmente ralha com eles e castiga-os “*ficam sem intervalo, conforme a gravidade da sua indisciplina*” e que, algumas vezes, mandava tarefas a dobrar para fazerem em casa. Quando o caso assumia contornos mais graves, Raul disse que contactava os pais através da caderneta escolar para virem falar com ele o que nem sempre era uma grande ajuda. Em suma, as estratégias de remediação utilizadas por Marta e Raul assentam mormente no castigo para modificar o comportamento dos alunos. Castigos “em cuja eficácia, hoje em dia, não se acredita muito” (Carita e Fernandes, 2002,111).

### **5) *Episódios reais de indisciplina***

De acordo com a nossa solicitação, Marta contou-nos um episódio de indisciplina relevante para si, vivido por um dos alunos que considerou indisciplinado, *Luís Livro*<sup>29</sup>, e que foi um dos nossos alvos de observação naturalista: “*Ainda há pouco tempo numa aula de matemática quando organizei a turma em grupos e utilizei uma ficha de trabalho fotocopiada para resolver problemas, embora os dois alunos mais indisciplinados tivessem sido colocados em grupos de trabalho diferentes, começaram a insultar-se dizendo palavrões em voz alta na sala... (acabam sempre por se pegar sem se importarem comigo) ...ficaram de tal maneira agitados que, nesse dia, vi-me em dificuldades para restabelecer a calma na sala...indisciplinaram tudo...os colegas riam-se e faziam*

---

<sup>29</sup> Nome fictício

*cada vez mais barulho...tive que fazer e desfazer os grupos e pô-los a trabalhar individualmente, o Luís Livro num extremo da sala e o Leandro Caderno<sup>30</sup> no outro....lá se foram acalmando...”*

Como informação complementar, para além de nos ter contado este episódio do *Luís*, Marta comentou que o pessoal auxiliar se queixava muito do comportamento dele e que ele era um aluno que estava “*sempre metido em problemas ... nas escadas de acesso às salas, no recreio, na sala do almoço*”, acrescentou ainda que Luís era uma “*criança muito inquieta*” e “*como é gago os outros colegas gozam-no e ele acaba sempre envolvido em situações de confusão*”. Através dos comentários de Marta, e da sua opinião acerca de *Luís Livro* em particular, inferimos que este aluno era um dos alunos da turma que Marta considerava problemático e que protagonizava situações de indisciplina, não só na sala de aula, como também no espaço escolar.

Por sua vez, Raul forneceu-nos informação acerca de um subgrupo de três alunos da sua turma, habitualmente envolvidos em casos de indisciplina. O *João Letra*, o *José Número* e a *Clara Vírgula*<sup>31</sup>. Respondendo ao nosso pedido, Raul descreveu-nos um pequeno episódio de indisciplina ocorrido numa das suas aulas de Português: “*A Clara Vírgula entendeu que não queria estar sentada e, então, começou a atirar, de longe, os lápis para cima da mesa do José Número. Num instante, com essa atitude da Clara, pegou o rastilho da indisciplina na sala. José Número não se ficou e retribuiu as hostilidades... começaram os insultos...o João Letra a ajudar o José...bem, foi tanta a confusão que tive que interromper a aula porque nem a Clara, nem o José, nem o João cederam às minhas advertências...*” Raul afirmou ainda que achava aquele grupo pouco interessado na aprendizagem e que, aquela era uma das maneiras que arranjavam sempre que queriam parar o trabalho da turma.

Os exemplos fornecidos pelos entrevistados, alunos e episódios de indisciplina, foram dados que recolhemos, e que serviram de base para encetarmos a nossa observação naturalista. Deste modo, a observação incidiu neste grupo de quatro alunos, (três alunos do 4º ano e um aluno do 3º ano), nomeados pelos seus professores como alunos promotores da indisciplina na sala de aula/escola. Para

---

<sup>30</sup> Nome fictício

<sup>31</sup> Nomes fictícios

proceder à observação, utilizámos uma ficha de observação adaptada de Estrela (1995), complementada com o uso de um “caderno de campo”.

### ***(c) Posicionamento crítico relativamente ao estudo***

#### ***1) Tema escolhido***

*(1.1) Actualidade do tema* - Marta pensa “*que o estudo tem um tema actual que preocupa grandemente os professores*” e Raul diz que “*os professores passam a vida a queixar-se dos alunos indisciplinados*”. Inferimos que o tema que escolhemos para desenvolver o nosso estudo é actual e é do interesse dos professores.

*(1.2) Importância da análise/diagnóstico de casos de indisciplina* – Marta comentou na entrevista que “*diagnosticar casos de indisciplina é importante para os professores, porque permite definir estratégias mais adequadas destinadas a certos elementos da turma mais perturbadores.*” Através do comentário de Marta depreendemos que se refere a um diagnóstico levado a cabo no início do ano escolar. Neste sentido, Ball (1981, referido por Amado, 2001,145) menciona que esta fase do ano lectivo é uma fase de “*interacção exploratória que implica o professor e os alunos durante os seus encontros iniciais na sala de aula e através da qual vem à tona um complexo de relações e interacções mais ou menos permanente, repetido e susceptível, em alto grau, de previsão*”. Por outro lado, o período inicial do ano é um período em que o aluno experimenta a autoridade dos professores, numa troca de impressões que define os limites e quem irá controlar a situação. Através das primeiras resistências dos alunos com contornos de indisciplina, o professor poderá determinar as primeiras estratégias de prevenção que passam por uma fase de negociação de regras.

Quanto a este aspecto, Raul adiantou que “*Fazer o diagnóstico de acontecimentos de indisciplina na escola do 1º ciclo é útil porque pode ser ponto de partida para a sua prevenção. Estudando vários casos ficar-se-á com uma perspectiva mais alargada do problema, e como... em que situações ocorre a indisciplina dos alunos*”. Tal como Marta, Raul alude também a uma fase de



diagnóstico da indisciplina. Na opinião de Raul o diagnóstico incide não tanto nos alunos mas, sobretudo, nos acontecimentos de indisciplina que se vivem na aula/escola que permitirão obter uma visão mais alargada do fenómeno.

(1.3) *Pertinência do tema* – Marta não comentou a pertinência do tema objectivamente, mas afirmou que “*não há dúvida que a indisciplina tem aumentado na escola. Basta ouvir as notícias. A escola agora é para todos e é difícil arranjar regras consensuais. O convívio nem sempre é pacífico. Convém conhecer o que se passa nas escolas actuais do 1º ciclo, relativamente à indisciplina dos alunos...*”, donde tiramos a inferência que o estudo da indisciplina é pertinente porque é importante conhecer-se o que se passa nas escolas quanto ao desenvolvimento do fenómeno.

## **2) Contributo**

(2.1) *Marta*: “*O meu contributo pode ser importante na medida em que cada turma tem o seu contexto. Aqui, nesta escola integrada num bairro social, será certamente diferente de uma escola situada em zona privilegiada da cidade*”.

(2.2) *Raul*: “*Dei o meu contributo porque acho importante aprofundar este tema tão em voga nos últimos anos. A indisciplina incomoda o trabalho dos alunos e não há dúvida que sentimos alguma dificuldade em controlá-la no 1º ciclo. Seria bom para os professores, adquirirem formação a este respeito.*”

Da análise dos comentários tecidos a respeito do contributo dado ao estudo, deduzimos que os entrevistados acham o seu contributo relevante.

Por um lado, Marta aponta para a possibilidade de se obter uma perspectiva sobre um contexto específico e, Raul, revela que o aprofundamento do tema é sempre importante, sobretudo porque na actualidade se organizam múltiplos debates sobre o tema, estando a polémica muito em “voga”.

Raul acrescenta que há necessidade dos docentes adquirirem formação sobre a indisciplina, provavelmente, com o objectivo de melhor controlarem o fenómeno no seio das escolas do 1º ciclo.

## ***4.2. Os registos da observação naturalista***

Nesta fase do estudo, fizemos a interpretação de dados sobre o real e a acção dos intervenientes, (professores, alunos, e auxiliares de acção educativa) no que respeita a situações de indisciplina, através da leitura e releitura das fichas de observação/ registos de incidentes que adaptámos de Estrela (1994), e que organizámos antecipadamente numa espécie de caderno de campo por datas, como anteriormente já explicámos. A utilização destas fichas permitiu-nos anotar algumas das interacções ocorridas nas aulas e no recinto da escola, fornecendo-nos material para interpretarmos por inferência a dinâmica das turmas e da escola, e, particularmente, a indisciplina levada a cabo pelo subgrupo dos quatro alunos em quem recaiu a nossa observação. Após termos procedido à revisão do material recolhido, focalizámos a nossa interpretação em sete dos incidentes que observámos, procurando retirar significado às situações, relativamente às relações entre alunos/alunos e entre alunos/professores, de modo a retirar algumas conclusões sobre a dinâmica da escola relativamente à indisciplina. Assim, centrámos o nosso trabalho de análise no ambiente da sala de aula (dinâmica), na conduta dos quatro alunos apontados como alunos indisciplinados e nas respectivas interacções com os professores e pessoal auxiliar. Nesta etapa, usámos os nomes fictícios atribuídos aos alunos observados, pelo que nos quadros que apresentamos a seguir, estes alunos surgem com o nome de *João Letra*, *José Número*, *Clara Vírgula* e *Luís Livro*. A observação decorreu durante o tempo que tivemos disponível e que julgámos minimamente suficiente para inferirmos das situações reais, de Janeiro a Maio de 2009. Como organizámos os registos numa espécie de caderno de campo, na análise, orientámo-nos por uma matriz adaptada de Bolívar e Colaboradores (2001, *apud* Amado, 2009), que nos elucidou acerca da forma como o incidente de indisciplina afectou a aula, quais foram as intenções do aluno, bem como nos permitiu conhecer quais as interacções estabelecidas na aula/ espaço escolar e os efeitos que esses incidentes tiveram no decorrer da actividade escolar. Posteriormente, procedemos à elaboração de um breve relatório síntese onde fazemos algumas considerações interpretativas. Vejamos:

### Incidente A

1) Forma como a indisciplina afecta a aula	Data: 14/01/2009 – Alunos: João Letra e José Número <sup>32</sup> – Turma K – Aula de Matemática – Hora: 14h 10m / 15h30m			
	Tipo de processo (inferência)			
	Intenções do aluno	Interacções na aula/espço escolar	Efeitos na aula/espço escolar	
Não afecta		a) O aluno quis repor a justiça de uma situação (“mentira”) que o atingiu e ofendeu. b) Confronto entre alunos.	Com a aula a decorrer, João Letra atira com uma borracha à cabeça de José Número e grita, esquecendo o seu papel de aluno: “És um mentiroso”, disse. O professor castigou os alunos e gritou com eles.	O professor quis impor a sua autoridade (e a sua presença) grita e castiga os alunos envolvidos na disputa. Aula interrompida.
Ligeiramente				
Grave	X			
Muito grave				

### Incidente B

2) Forma como a indisciplina afecta a aula	Data: 29/01/2009 – Aluno: João Letra – Turma K – Aula de inglês (AEC) <sup>33</sup> . Hora: 15h 50 / 16h35m			
	Tipo de processo (inferência)			
	Intenções do aluno	Interacções na aula/espço escolar	Efeitos na aula/espço escolar	
Não afecta		a) Provocação. Desafio à autoridade da professora. “The teacher is crazy”, disse João Letra . b) Boicotar a tarefa proposta pela professora e armar-se em engraçado exibindo-se. c) “Cortar” o cansaço da turma.	Risadas e barulho de fundo da turma inteira. Diálogo provocatório com a professora. A professora expulsou o aluno da aula. Mandou-o sair.	Destabilização da turma. Ruído de fundo perturbador. Alunos desmotivados pelo cansaço do dia. Interrupção da aula.
Ligeiramente				
Grave	X			
Muito grave				

<sup>32</sup> Alunos do subgrupo de indisciplinados da turma, na perspectiva do professor.

<sup>33</sup> Actividade de enriquecimento curricular

### *Incidente C*

3) Forma como a indisciplina afecta a aula		Data: 10/02/2009 – Aluno: Clara Vírgula <sup>34</sup> – Turma K – Aula de História – Hora: 11h / 12h		
		Tipo de processo (inferência)		
		Intenções do aluno	Interacções na aula/espço escolar	Efeitos na aula/espço escolar
Não afecta		a) A aluna quis interromper a actividade da aula.  b) Recusa à tarefa.	a) Alunos: Passagem, de mão em mão, de um bilhete escrito entre filas. Barulho de risadas abafadas.  b) Professor: Desabafo de ocasião. Descontrolo emocional.	Breve interrupção da aula quando o professor sentiu a obrigação de intervir e de se impor.  A aula prosseguiu.
Ligeiramente	X			
Grave				
Muito grave				

### *Incidente D*

4) Forma como a indisciplina afecta a aula		Data: 03/03/2009 – Aluno: Luís Livro, João Letra, José Número, Clara Vírgula – Turma W e turma K. Almoço. Hora: 12h /13.30h		
		Tipo de processo (inferência)		
		Intenções do aluno	Interacções na aula/espço escolar	Efeitos na aula/espço escolar
Não afecta		a) Provocação entre colegas. Houve intenção de agredir e de ofender. Intolerância.  b) Luís Livro reage à agressão e ao insulto.  c) Agitar o período de almoço. Provocar confusão.	Insultos verbais Luta física Gritos descontrolados Barulho intenso	Intranquilidade do espaço dedicado ao almoço. Barulho intenso. Agitação Clima de agressividade.
Ligeiramente				
Grave	X			
Muito grave				

<sup>34</sup> Alunos do subgrupo de indisciplinados da turma, na perspectiva do professor .

### *Incidente E*

5) Forma como a indisciplina afecta a aula		Data: 25/03/2009 – Aluno: Clara Vírgula <sup>35</sup> – Turma K – Aula de Música (AEC) – Hora : 15h 50m / 16h 35m		
		Tipo de processo (inferência)		
		Intenções do aluno	Interacções na aula/espço escolar	Efeitos na aula/espço escolar
Não afecta		<p>Não permitir o prosseguimento da aula.</p> <p>Provocação.</p> <p>Fuga à aula e à tarefa.</p>	<p>Clara: “Quero lá saber da aula. Isto é uma porcaria”.</p> <p>Barulho e risadas.</p> <p>Saída da aula pela janela e barulho contínuo no exterior.</p> <p>A professora não conseguiu restaurar a ordem na aula.</p>	<p>Descontrolo emocional da aluna que provocou o descontrolo da turma.</p> <p>Aula não leccionada.</p>
Ligeiramente				
Grave				
Muito grave	X			

### *Incidente F*

6) Forma como a indisciplina afecta a aula		Data: 20/04/2009 – Aluno: José Número – Turma K – Aula de Língua Portuguesa. Hora: 9h / 10h30m		
		Tipo de processo (inferência)		
		Intenções do aluno	Interacções na aula/espço escolar	Efeitos na aula/espço escolar
Não afecta		<p>a) Desafio ao professor.</p> <p>b) Boicotar a actividade e a possível atenção dos colegas.</p> <p>c) Fuga à tarefa proposta pelo professor.</p> <p>d) Rejeição à rotina das aulas de leitura.</p> <p>3) Reacção.</p>	<p>Aluno: “Que grande treta.” / “Que grande seca”.</p> <p>O professor adaptou o discurso à situação e falou nos sonhos, acalmando os ímpetos do aluno.</p>	<p>Imposição de autoridade e dos interesses do professor.</p> <p>Aula interrompida por pouco tempo prosseguindo com normalidade.</p>
Ligeiramente	X			
Grave				
Muito grave				

<sup>35</sup> Alunos do subgrupo de indisciplinados da turma, na perspectiva dos professores .

### *Incidente G*

7) Forma como a indisciplina afecta a aula		Data: 14/05/2009 – Aluno: Luís Livro – Turma W – Aula de Língua Portuguesa – Hora: 9h /11h		
		Tipo de processo (inferência)		
		Intenções do aluno	Interacções na aula/espço escolar	Efeitos na aula/espço escolar
Não afecta		a) Desafio à “calma” da professora.	“PÁRA! – Gritou Luís Livro - Ó Professora,	Interrupção (curta) da actividade. Pequena distracção da turma. A aula prosseguiu.
Ligeiramente	X	b) Luís Livro defendeu-se	Leandro está a puxar-me o fio e a	
Grave		relativamente a uma	tentar afogar-me.	
Muito grave		provocação de um colega.	Não me deixa ouvir a história!”	

### *4.3. Relatório síntese*

Durante o período de tempo em que efectuámos a observação naturalista, confirmámos que os alunos apontados pelos seus professores são os que mais se envolvem em incidentes. Este subgrupo provoca, por vezes, situações que assumem aspectos de indisciplina, visto que parece que têm dificuldade em cumprir determinadas regras estabelecidas na aula, designadamente: manterem-se em silêncio quando fala o professor ou algum dos seus colegas, estarem sentados enquanto decorrem as actividades que assim o exigem, transportar para as aulas o material solicitado pelos professores; respeitar o material e o equipamento da escola; não danificar as instalações; acatarem advertências do professor e do pessoal auxiliar; respeitar as diferenças e a opinião dos colegas; levantar o braço para solicitar intervenção oral na aula; entrar e sair da aula ordeiramente e não

gritar e fazer barulho desnecessário dentro dos espaços onde ocorrem actividades e na sala onde decorre o almoço.

Quanto ao ambiente disciplinar da escola, inferimos que os professores e pessoal auxiliar se esforçam por manter as regras estabelecidas no regulamento interno, bem como se unem na batalha contra o barulho e as agressões verbais e físicas entre os alunos, ainda que, muitas vezes, não o consigam.

Os alunos referidos pelos seus professores têm um relacionamento entre si conflituoso, e provocam algum mal-estar no seio da comunidade educativa no que respeita à interrupção das aulas e a desacatos nos intervalos e período de almoço. Em geral, apurámos que os incidentes que surgem na escola se devem, em grande parte, à longa permanência dos alunos em espaço escolar, conclusão que inferimos das situações que observámos nas actividades não lectivas de enriquecimento curricular decorridas em prolongamento de horário, e através de conversas informais que fomos estabelecendo com as crianças. A maior parte manifesta desagrado por estas actividades, e referem que preferiam ir para casa brincar e ver televisão.

O constante ruído de fundo que se ouve nas aulas demonstra, provavelmente, algum desinteresse pelo currículo e pelas actividades propostas pelos professores. Observámos que os alunos têm muita vivacidade e que se mostram naturalmente agitados e irrequietos. Nota-se que as crianças têm pouca vontade de realizar as tarefas escolares, principalmente no período da tarde.

*Clara Vírgula* foi a aluna que se mostrou mais imatura e mais inconformada com a sua “sorte” de andar na escola. É a que mais tenta chamar a atenção sobre si provocando algumas situações que assumem aspecto de indisciplina, e também é a aluna da escola que cria maior instabilidade nas aulas e na parte emocional dos professores. Quanto a *Luís Livro*, os incidentes em que se vê envolvido, na maior parte das vezes, não são provocados por si. Agride os colegas porque fica exaltado quando estes lhe chamam “preto”. A indisciplina indiciada a *João Letra* e a *José Número* parece-nos que não passa de uma vulgar rebeldia traduzida por brincadeiras agressivas e de “mau gosto”. De salientar que estes dois alunos tanto têm um mau relacionamento entre si, como se unem na

amizade contra outros elementos da comunidade escolar, envolvendo-se em lutas e insultos constantes que, de certa maneira, incomodam o clima da escola.

Inferimos também que grande parte dos alunos, particularmente os quatro alunos observados, não respeita os professores como autoridade nem lhes reconhece poder, interferindo aqui, provavelmente, uma imagem deturpada do professor, transmitida erradamente pela família. Escutámos muitas vezes desculpas dos pais, relativamente à conduta dos filhos, bem como ouvimos queixas dos professores e do pessoal auxiliar nesse sentido.

Depois de termos apresentado a interpretação geral dos dados da observação, e a partir das informações descritivas relativas aos sete incidentes seleccionados por nós como os mais assinaláveis, partimos daqui para a referida construção de “estórias”. Deste modo, e de acordo com o que temos vindo a expor ao longo do trabalho, tivemos como objectivo específico o emprego destas “estórias” na supervisão e formação de professores como material de reflexão e de debate sobre a indisciplina.

Contudo, estas “estórias” serviram também para reflectirmos sobre o significado que a indisciplina podia assumir na dinâmica da escola *Hifen*, contribuindo de forma importante para a nossa reflexão final, pelo que as apresentamos em capítulo separado.



## *Capítulo V – Episódios/ “estórias” / narrativas/ incidentes*

### *Introdução*

Retomamos neste capítulo a tese de Pessoa (2002), bem como uma possível aplicação da Teoria da Flexibilidade Cognitiva, para não surpreendermos com a forma e com o conteúdo da escrita que utilizámos na construção e desconstrução das “estórias”. Assim, essencialmente, procurámos orientar-nos pelas fases propostas por Shulman, importantes para o desenvolvimento das narrativas (1991, *apud*, Pessoa, 2002, 10).

Numa primeira fase - *experiência inicial* – solicitámos aos professores por meio de entrevista, que nomeassem os alunos que, na sua perspectiva, fossem indisciplinados, assim como pedimos que revelassem pelo menos um episódio de indisciplina experimentado com eles.

Numa segunda fase – *experiência reflexiva* – debruçámo-nos sobre estes alunos e sobre os registos de observação, e dedicámo-nos à leitura da descrição dos acontecimentos que nos mereceram mais atenção, determinando quais os que posteriormente transformávamos em “estórias” ou *mini - casos*.

Numa terceira fase – *experiência recíproca e deliberada* - meditámos nos detalhes e ampliámos o texto desenvolvendo a escrita narrativa, construindo a “estória”.

Não nos foi possível passar pela quarta fase – *experiência colegial* – visto que na decomposição das “estórias” deveríamos ter solicitado os comentários de outros intervenientes na acção educativa, que pudessem conjuntamente contribuir para a construção do conhecimento sobre o tema. Voltamos a notar que o factor tempo também fez os seus estragos nesta fase do trabalho, visto que não se concretizou por falta dele. Deste modo, contávamos (à partida) que os episódios/incidentes narrados pudessem ter sido analisados e reflectidos pelos próprios intervenientes e por outros professores que os lessem, o que teria certamente enriquecido o trabalho de reflexão.

### **5.1. A construção das “estórias”**

A indisciplina na escola exerce hoje grande pressão numa geração de professores que se vê envolvida nos conflitos disciplinares criados na escola e na sala de aula, pelo que, ignorar os testemunhos e os casos reais que documentam um fenómeno que marca a realidade actual da escola portuguesa, seria suprimir a experiência de quem vive a “guerra” por dentro no quotidiano escolar. Assim compreendido, chegámos ao momento de contar as “estórias” protagonizadas pelos quatro alunos da Escola *Hífen*, considerados indisciplinados na perspectiva dos seus professores. Tal como a maioria das coisas da vida que se repetem, reavivamos a ideia que nos conduziu a esta fase do trabalho. As “estórias”, de acordo com o que temos vindo a acentuar, tiveram como suporte as descrições dos incidentes que destacámos para o efeito no decorrer da observação. Aos alunos/casos atribuímos nomes fictícios. Assim, *João Letra*, *Clara Vírgula* e *José Número* são os nomes dos alunos do 4º ano da turma K, e *Luís Livro* o nome do aluno da turma W.

Como paralelamente nos foi permitido consultar os processos individuais destes alunos, bem como o projecto curricular de cada turma onde os professores referenciam os problemas específicos de cada aluno e traçam o seu perfil, verificámos que *João Letra* é um aluno repetente do 4º ano e que tem nesta data dez anos de idade. *José Número* e *Clara Vírgula* têm ambos nove anos de idade e *Luís Livro* frequenta o 3º ano e tem oito anos de idade.

Nas grelhas que os professores entrevistados nos mostraram como registo de comportamento e atitudes destes alunos, e que estão incluídas nos referidos projectos de turma, consta que os consideram alunos indisciplinados, desobedientes e perturbadores da actividade escolar. Ao mesmo tempo, para recolher elementos, mantivemos também conversas informais com os professores, alunos e auxiliares de acção educativa, em contexto, o que nos permitiu ter acesso a outro tipo de informação acerca deste subgrupo de alunos, personagens reais das “estórias” que construímos.

Tendo em vista os objectivos do nosso trabalho de investigação, e tendo também como expectativa a planificação, condução e avaliação de posteriores

acções de formação, centrámo-nos na interpretação da acção humana experimentada na escola, e narrámos as “estórias” o mais detalhadamente possível utilizando a linguagem informal que escutámos. Por isso, o texto que elaborámos para cada “estória” contém termos ouvidos e elementos observados, durante os diálogos captados no espaço em que decorreram as interacções, e procurou o máximo de proximidade com as situações reais observadas/escutadas. Para não ferir a susceptibilidade dos leitores deste trabalho, advertimos que poderá haver um termo ou outro em português mais vernáculo.

Resta-nos explicar que utilizámos o processo inferencial para descrever determinadas características do subgrupo de alunos em que recaiu a observação, embora para o efeito, tenhamos consultado os processos individuais dos alunos e retirado esclarecimentos mais específicos acerca da sua situação sócio – familiar e cultural. Os dados da caracterização dos alunos, que possam parecer mais subjectivos, foram captados e inferidos das ditas conversas informais que mantivemos no espaço da escola *Hifen*, com os professores entrevistados, auxiliares de acção educativa, com os próprios alunos e restantes colegas de turma.

Após esta breve explicação do processo de construção das “estórias” e do seu emprego no estudo, apresentamos no ponto seguinte a forma como dissecámos o seu conteúdo, ao que acrescentamos uma possível interpretação feita na nossa perspectiva. Neste ângulo, bem sabemos que se levanta a seguinte questão: A perspectiva do investigador não poderá enviesar os resultados? A resposta é: Sim. Mas, sendo nosso objectivo a utilização deste tipo de “estórias” na formação reflexiva dos professores, usámos como pretexto uma frase que nos vem à mente assiduamente quando temos que avaliar a aprendizagem dos alunos: primeiro mostra-se, depois exige-se.

De seguida, apresentamos em quatro quadros síntese a caracterização dos alunos mencionados no estudo.

## 5.2. Caracterização dos alunos

### João Letra – caso 1- (4º ano)

Alunos	Caracterização	Fontes
<b>Caso 1</b> <b>(i) João Letra</b>	<b>A) Situação escolar</b>	<b>Processo individual<sup>36</sup></b>
	João Letra tem dez anos de idade e frequenta a Escola <i>Hífen</i> há cinco anos. Repetiu o 2º ano de escolaridade por falta de proficiência em todas as áreas curriculares de ensino. Está matriculado no 4º ano na Turma K e apresenta dificuldades de aprendizagem, revelando um raciocínio lento e pouca capacidade de abstracção. Alheia-se das tarefas individuais com alguma facilidade, tarefas que raramente concretiza em tempo útil, sem apoio. Tem tido insucesso escolar.	
	<b>B) Situação familiar</b>	<b>Projecto curricular de turma<sup>37</sup></b>
	É o segundo filho de um casal agora desfeito, e tem um irmão mais novo da segunda união da mãe. João Letra é assim “obrigado” a dividir-se por duas casas, a casa da mãe onde reside durante a semana em companhia da sua segunda família, e a casa do pai ao fim – de – semana. O pai biológico é pescador e vive numa localidade próxima da sua. A mãe está desempregada e foi “atirada à força” para a vida doméstica. O padrasto sustenta a família com a ajuda de auxílios económicos da segurança social (escala 1).	
	<b>C) Características pessoais/expectativas</b>	<b>Conversas informais<sup>38</sup></b>
	João Letra é uma criança simpática, sorridente, de aparência feliz e tranquila, capaz de ironizar acerca de qualquer mal entendido, e que não suscita a hipótese de desencadear qualquer tipo de discussão ou perturbação na aula. A sua linguagem não é muito rica. João Letra, inserido num meio sócio – familiar pouco culto, assume a expectativa de um dia vir a ser pintor e de poder fazer <i>grafittis</i> nas paredes, tal como os seus amigos mais velhos que privam com ele no bairro de habitação social onde habita.	

<sup>36</sup> Processo onde constam todos os dados (oficiais) do aluno: identificação; ficha de caracterização; relatórios pedagógicos e clínicos; avaliação diagnóstica, formativa e sumativa; contactos com os encarregados de educação

<sup>37</sup> Documento elaborado pelos professores no início do ano lectivo onde consta: a planificação anual de actividades curriculares, não curriculares e de enriquecimento curricular (AEC); subprojectos da turma; perfil do aluno; caracterização sócio - familiar do aluno; estratégias e metodologia a utilizar pelo professor nas aulas; casos específicos de alunos que requerem pedagogia diferenciada; acompanhamento de serviços especializados de apoio; relatórios de avaliação.

<sup>38</sup> Conversas estabelecidas no contexto escolar com os professores, auxiliares de acção educativa e alunos, que forneceram dados subjectivos sobre os alunos que foram observados.

*José Número – caso 2- (4º ano)*

Alunos	Caracterização	Fontes
<p><b>Caso 2</b></p> <p><b>(ii) José Número</b></p>	<p><b>A) Situação escolar</b></p>	<p><i>Processo individual</i></p> <p><i>Projecto curricular de turma</i></p> <p><i>Conversas informais</i></p>
	<p>José Número é aluno do 4º ano da Turma K. Até à data nunca foi retido, mas os seus resultados escolares nivelam-se pelo mínimo exigido. Beneficia de acompanhamento individualizado e apresenta dificuldades de aprendizagem.</p>	
	<p><b>B) Situação familiar</b></p>	
	<p>É o filho primogénito de um agregado familiar de cinco pessoas, pais, irmã e avó materna. O pai não trabalha, é doente seropositivo e toxicodependente. A mãe, igualmente dependente de drogas duras, vive da prostituição e sai todos os dias para uma mata situada na outra margem do rio, onde vende o corpo para sustentar o vício e a família. A avó é uma pessoa conflituosa que provoca na localidade inúmeros descatos. É doméstica. A família de José Número é acompanhada de perto pela segurança social e por uma associação de apoio a famílias de risco. Beneficia de auxílio económico (escalão1).</p>	
<p><b>C) Características pessoais/expectativas</b></p>	<p>É uma criança de baixa estatura para os seus nove anos de idade desconfiada por natureza, que despeja no olhar a “raiva” da sua desafortunada vida sócio - familiar. Usa um brinco na orelha direita e o cabelo orgulhosamente levantado numa popa construída com camadas de gel, marcas que o distinguem dos outros elementos masculinos da Turma. Quando se ri, mostra uma fila de dentes empurrados uns pelos outros, num desalinho total que merecia o estudo dedicado de qualquer odontologista. As expectativas de José passam pelo desejo de um dia vir a ser jogador de futebol. Não é uma criança dócil e mostra sempre um ar entediado pela vida escolar.</p>	

*Clara Vírgula - caso 3- (4º ano)*

<b>Alunos</b>	<b>Caracterização</b>	<b>Fontes</b>
<b>Caso 3</b>  <b>(iii) Clara Vírgula</b>	<b>A) Situação escolar</b>	<b>Processo individual</b>
	Clara Vírgula frequenta o 4º ano da Turma K, ano de escolaridade que atingiu sem qualquer repetência, embora o seu nível de sucesso escolar não seja de muita qualidade. Revela pouca concentração nas aulas mas mostra-se perspicaz e inteligente. Demonstra pouca maturidade relativamente à sua idade cronológica.	
	<b>B) Situação familiar</b>	<b>Projecto curricular de turma</b>
	Clara é a filha do meio de um casal desunido que mantém as aparências em nome dos três filhos. O pai trabalha por turnos e é efectivo na única indústria existente na localidade. Nas horas que tem livres trabalha em <i>part - time</i> num café de um familiar. A mãe está desempregada há dois anos e, desde essa altura, não voltou a procurar ocupação. A avó paterna ajuda financeiramente a família e é o elemento fundamental no pouco acompanhamento dos netos, em face da despreocupação da mãe que, perante a Escola, nunca assumiu o seu papel de encarregada de educação. A família beneficia de auxílio económico da segurança social (escalação 1).	
<b>C) Características pessoais/expectativas</b>	<b>Conversas informais</b>	
Clara Vírgula tem corpo franzino para os seus nove anos de idade e o seu cabelo dourado cai desordenado em cima de dois grandes olhos azuis. O vocabulário de Clara é reduzido, e próprio de uma criança que passa muito tempo na rua em contacto com jovens e pessoas mais velhas. A sua constante expressão de inquietude e irreverência leva a crer que faz muitas tropelias, e que gosta apenas de fazer aquilo que lhe agrada, mesmo sabendo que daí possa advir algum castigo corporal administrado por uma avó cansada, severa e rural.		

*Luís Livro – caso 4- (3º ano)*

<b>Alunos</b>	<b>Caracterização</b>	<b>Fontes</b>
<p><b>Caso 4</b></p> <p><b>(iv) Luís Livro</b></p>	<p><b>A) Situação escolar</b></p> <p>Luís Livro é aluno do 3º ano da Turma W e tem oito anos de idade. É um aluno com aproveitamento positivo em todas as áreas curriculares. Transitou sempre de ano sem apresentar dificuldades dignas de destaque. Revela um pensamento demasiado rápido relativamente à articulação das palavras.</p>	<p><b>Processo individual</b></p>
	<p><b>B) Situação familiar</b></p> <p>O pai trabalha a dias numa empresa de construção civil sedeadada numa localidade no sul do país, facto que o afasta de casa e dos problemas familiares durante a semana. A mãe, pessoa dócil e humilde, trabalha numa fábrica de calças na outra margem do rio. Desde manhã cedo até à hora do jantar, os quatro irmãos ficam por sua conta e risco. A família beneficia de auxílio económico da segurança social (escalaõ 1).</p>	
	<p><b>C) Características pessoais/expectativas</b></p> <p>Luís é o elemento masculino de gémeos, numa família africana de raça negra, com pai, mãe e duas irmãs mais velhas. É um rapaz alto e esguio para a idade e mostra sempre um ar assustado e de defesa quando interpelado. Usa o cabelo rapado e, por vezes e sem motivo festivo, gosta de ir para a Escola mascarado de zorro. Luís Livro revela uma gaguez contagiante, “gozada” por todos os seus colegas de Escola, apresentando graves problemas na fluência verbal, o que se traduz em interrupções constantes da fala com repetições de sons e de sílabas.</p>	<p><b>Projecto curricular de turma</b></p> <p><b>Conversas informais</b></p>

Depois de caracterizados os alunos, aplicámo-nos na construção das “estórias”, escrevendo-as em texto ampliado, de forma a serem depois analisadas recorrendo a múltiplos temas e, assim, possibilitar a travessia temática.

### 5.3. As “estórias” e a versatilidade da indisciplina

Tal como já dissemos, as “estórias” constituíram a parte final do nosso trabalho, e foi através da invocação dos incidentes observados que arquitectámos as narrativas que apresentamos a seguir, a que demos o nosso cunho pessoal e um título, pelo que não se trata de um mero registo daquilo que observámos mas de uma construção sobre esse registo.

Embora tivéssemos pensado as “estórias” sobretudo como material de reflexão e de estudo para acções de formação para professores e alunos, solicitando o seu contributo na construção de significados, o que, tal como explicámos não foi possível acontecer, elas acabaram por se converter numa (boa) ferramenta para percebermos a complexidade, a versatilidade e algumas das particularidades da indisciplina, uma vez que serviram para expressar melhor a dinâmica da escola *Hífen*.

#### “estória” (A) - “É Mentira”

14.10h

Tarde ensolarada. Dia 14 de Janeiro. Turma K. 4º ano. Aula de Matemática.

A história (ou estória) começa com João Letra sentado sozinho na última fila, numa mesa junto à janela, no seu lugar habitual ao fundo da sala. Tem um lápis a rodopiar na mão, e parece concentrado numa folha quadriculada já meio”rabiscada”. Permanece em silêncio desde que tocou para a entrada. Não percebemos se reflecte na resolução de um dos problemas aritméticos passados do quadro, se ouve a explicação do professor ou, se pensa noutra coisa qualquer.

Os restantes colegas conversam, atiram (entre risos) o que podem uns aos outros e, alguns, estão com atenção. De vez em quando, no lado oposto da sala junto ao quadro, o professor interrompe a explicação para mandar calar o grupo prevaricador. Olha de soslaio para João e para a sua quietude pouco usual.

João Letra está assim mais algum tempo até que atira com a borracha à cabeça de José Número, seu colega de grupo sentado duas filas à frente e... de repente, levanta-se: / - És um mentiroso – grita furioso João Letra para o



companheiro. Não é justo ficarmos de castigo por tua causa. / - Eu, mentiroso? Porquê? – Disse José Número com voz inocente mas aparentemente azedado. / - Porque disseste ao professor que fui eu que comecei a atirar pedras aos carros à hora de almoço e foste tu que começaste. Foi ele professor. Foi ele.

Juro que foi ele que começou. José Número salta da cadeira e atirando-a ruidosamente para trás vai em direcção a João Letra com ar ameaçador. O professor, com um livro numa mão e a caneta do quadro na outra, permanece quieto olhando para a situação.

/ - Que é que eu disse? Que foi? Vá. Diz lá quem é mentiroso. / – Disse José Número enfrentando o colega / – Foste tu que acertaste no carro, não fui eu. / - Mentira. É mentira professor. Foi ele. / – Disse João Letra.

A turma, já habituada a estas cenas provocadas pelo grupo de José, João & companhia, reage de maneira diferente. Um terço dos alunos olha para os dois mas retoma a sua tarefa rotineira de matemática, alheando-se daquela disputa pela verdade e justiça. Os restantes assistem divertidos a mais uma cena provocada pelos colegas transgressores, que estão prestes a envolverem-se em mais uma “gloriosa” luta de membros do mesmo grupo. Entretanto, o professor decide interromper a exposição da matéria e, secamente, dá um grito: / - MENINOS. ENTÃO? Vamos a acalmar. PAROU. Estamos na aula. José volta para o teu lugar. João senta-te imediatamente. ACABOU. No fim da tarde quero conversar com os dois novamente sobre o vosso comportamento. Isto não pode continuar assim. Pensei que o assunto das pedras estivesse encerrado depois do castigo de ficarem os dois sem recreio. – Exclama o Professor visivelmente contrariado. – ACABOU, OUVIRAM!

José Número, indiferente à ordem do professor, não se senta e, decididamente, dá um forte pontapé na perna de João Letra para regozijo dos outros elementos do grupo que, entretanto, se tinham levantado também e aplaudiam a cena. O professor avança para separar os dois alunos.

A aula acabou ali....

**“estória” B) - “The teacher is crazy”**

16.55h.

Tarde muito fria do dia 29 de Janeiro. Turma K. 4º ano de escolaridade. Aula de Inglês.

A sala, localizada no 1º piso da Escola e orientada a norte do edifício, apesar de ter amplas janelas no período de Inverno nunca apanha sol. É uma sala sombria e muito húmida, enegrecida e manchada da água que, nos dias mais chuvosos teima em escorrer pelos cantos superiores das paredes. Não fossem os aquecedores espalhados pela sala, consumindo o gásóleo esmolado a uma Câmara Municipal arruinada, seria insuportável permanecer neste espaço dedicado ao ensino, durante sete longas horas lectivas.

As janelas, e a porta, fechadas para manter algum calor e conforto, azedam o cheiro a mofo que, misturado com o odor pouco agradável das sapatilhas dos alunos, faz lembrar a presença de restos mortais de algum animal mamífero. Contando com o período de almoço, passaram já oito horas de permanência na escola e a agitação e o cansaço dos alunos vai aumentando.

Nas horas atribuídas às actividades facultativas de enriquecimento curricular, o habitual ruído de fundo transforma-se já numa enorme redundância. A jovem professora de inglês, recrutada à pressa por uma empresa privada com protocolo assinado com a Câmara Municipal, passa algumas dificuldades para ensinar aos alunos do 4º ano a adjectivação na língua inglesa.

Sem explicar antecipadamente os procedimentos que os alunos deveriam seguir e sem ligar muito ao interesse, ou ausência dele, da turma pela matéria, foi escrevendo no quadro alguns nomes em inglês que adjectivou. Podia ler-se: / “*Yellow aple*”; “*fat man*” ; “*big box*” ; “ *warm fire*” ... A professora foi pronunciando cuidadosamente os termos em voz alta pedindo aos alunos que os repetissem. Com pronúncia descuidada, os alunos foram repetindo e copiando as expressões para o caderno. A tarefa demorou cerca de 15 minutos e foi realizada com pouco entusiasmo e ao som de conversas paralelas e de risos abafados.

Aproveitando os momentos mais silenciosos, a docente escreveu agora no quadro frases um pouco mais longas, avisando a turma que vão treinar a aplicação

dos adjetivos em frases mais longas. “*The boy is smart. He is a smart boy.*” ... “*The chair is comfortable. It is a comfortable chair.*” ... e por aí afora.

Quando acabou de colocar os exemplos no quadro, lançou o desafio aos alunos de tentarem por eles verbalizar algumas frases em inglês que contivessem um adjetivo. João Letra, radiante pelo feito e com a certeza daquilo que dizia, exclamou do fundo da sala: / - “*The teacher is crazy!*”...

De imediato, “estalou” nova confusão e o riso dos companheiros ecoou pela sala. A professora, ainda pouco segura do seu novo ofício, tomou a frase de João Letra como uma injúria e castigou-o; Expulsou-o da aula levando consigo a promessa de uma participação ao respectivo encarregado de educação...

A aula prosseguiu...

### “estória” C) - “Vaivém”

11.05h.

Manhã do dia 10 de Fevereiro, após o intervalo. Turma K. 4º ano de escolaridade. Aula de Estudo do Meio. Tema: História de Portugal.

/- Vamos lá continuar a falar das origens de Portugal – disse o Professor, esperando que a turma mostrasse interesse pelo aprofundamento do tema.

Clara Vírgula estendeu-se na sua mesa sem vontade de fazer nada, parecia não querer sequer que o professor se lembrasse dela, e olhava distraída pela janela. No entanto, os seus olhos azuis vivos mostravam algum inconformismo e muita impaciência. O Professor começou então a explicar a matéria à medida que ia interagindo com os alunos. / - Os romanos construíram teatros, termas, pontes, estradas e aquedutos. Os mais importantes vestígios da civilização romana em Portugal são as ruínas de Conímbriga. – Ia dizendo o Professor. / - Eu já fui com os meus pais ver isso – replica um dos alunos da primeira fila. / - São uns bocados de pedra às cores, não é? – Disse outro dos alunos.

Entretanto, o Professor vira-se para escrever no quadro. Clara Vírgula aproveita para mandar um recadinho escrito num recorte da folha do trabalho diário, feito com um lápis cansado de ser constantemente afiado. Lia-se : /- “Zé, o João (Letra) é estúpido. Lá fora vai levar”.

De mão em mão lá chegou o papel a José Número que ainda não tinha parado de cochichar com o colega de mesa. Prontamente, José Número respondeu, e lá voltou o recadinho para trás pela mesma via (sinuosa).

Uma, duas, três vezes... ia e vinha o recadinho, e... o barulho de fundo a aumentar. A determinada altura, já poucos estavam com atenção ao palavreado do Professor sobre a romanização. A roda – viva foi tão grande que o Professor acabou por perceber e, Clara Vírgula viu-se “apanhada”. Teve que entregar o papel. Em silêncio, o Professor leu o rabiscado bilhete – “Zé, o João (Letra) é estúpido. Lá fora vai levar” / “*Pois é, tá a precisar*” / “*tu farta douvir o prof*” / *os rumanus até eram fixes andavão senpre á purrada*” / “*vou xatear o João*” / “*amandalhe com a borracha*”.

O Professor comunica: / - Clara, vou guardar a tua “carta”. Vê se acabas com estas tuas brincadeiras. E tu José, também. Daqui a bocado falamos... Acho que vou ter que tomar medidas. Não prestam atenção a nada... estão sempre a arranjar confusão... Não querem aprender História? ... Quanto aos outros que se riem destas coisas... Chega! A mania de passar bilhetinhos vai ter que acabar... agora, vamos continuar. / - Mas, ó professor, essa cena dos romanos é uma seca. – Disse Clara Vírgula.

O professor evitou mais comentários e a aula continuou como começou!

#### **“estória” D) - “O cheiro da escuridão”**

13.00h.

Período de almoço. Dia chuvoso de 3 de Março. Turma W. 3º ano.

Como de costume, cerca das 12.15h, depois de expandir um pouco da sua energia “pocinhando” nos pequenos charcos de água fria formados pelas gotas de chuva, Luís Livro vai almoçar ao desgastado pré – fabricado de madeira, antigo ATL, anteriormente a cargo de uma instituição de solidariedade social, agora convertido em espaço de refeitório à hora de almoço, e em sala de Música no prolongamento de horário devido às novas exigências ministeriais. Entra sozinho e senta-se desajeitadamente numa das cadeiras de resina colorida ao pé da sua irmã gémea. Começa a comer a sopa, que já há algum tempo permanecia num

prato posto à pressa em cima do tampo frio da velha mesa de madeira, outrora peça de mobiliário de uma escola já encerrada. Sempre de olhar inquieto, fralda de fora, Luís Livro lá ia comendo apressadamente o caldo morno de legumes.

O barulho de fundo, ensurdecador, cinge as mais inusitadas situações. Bocados de pão, arroz e rissóis voam na sala atingindo os menos acautelados. Algumas crianças, das mais pequenas, choram aflitivamente por causa do barulho, e outras andam debaixo das mesas descontroladas com a confusão. As quatro funcionárias destacadas para servir o almoço dos cinquenta alunos inscritos, correm esbaforidas de um lado para o outro e clamam desesperadamente por um pouco de silêncio. Um súbito bocado de pão irrompe directo à cabeça de Luís Livro, caindo desamparado no seu prato.

- Ei...po..po...po...por... pou...co não me..me...me acer...(estalinho com a língua) ta...ta...a...a..va na cara. – Disse Luís na sua gaguez que lhe embaralhava a fala. / - Eh! Eh! Eh! – Riem-se à gargalhada os companheiros mais próximos - Foi por um triz! Mais à frente, Clara Vírgula, José Número e João Letra, virados para trás, gozam com a situação de Luís Livro e começam o desafio. / - Ó “preto”, gostaste, gostaste? - Disse José Número provocador. Luís olha desconfiado para o grupo e, com a raiva estampada no rosto, promete: / - “Ca....ca....ca....brões”! Vão (estalinho com a boca) le....le...va...a....a...ar – gritou sentindo-se insultado. Irritado, pegou numa faca para a arremessar aos colegas agitadores ...

Uma das funcionárias, apercebendo-se da sua intenção de lançar a faca aos colegas, interveio: / - EI! Que é isso, Luís? Poisa já a faca - disse nervosa - e não se chamam nomes aos colegas. MENINOS. CALADOS E QUIETOS!

Entre os gritos da funcionária e outras ofertas de vocabulário menos próprio dos alunos, o grupo envolvido lá se acalmou, pelo menos aparentemente. Luís acabou de comer, limpou as mãos às calças coçadas e curtas para o seu tamanho, e saiu da sala. À medida que acabavam de comer, os restantes alunos saíam também vindo “brincar” para o exterior. No recreio, alguns jogam à apanhada. Outros divertem-se a molhar-se na casa de banho ou nas poças feitas pela chuva...o grupo de José não dá descanso a Luís Livro. Nisto, pegam-se num combate. Chovem murros e pontapés de parte a parte. A luta parece ter cor e é

desigual. Descontrolados. Agressivos. Rancorosos. Espelham o bairro em que habitam.

A funcionária aparece e interrompe-os. Castiga os elementos envolvidos na luta que não param de insultar-se. Manda-os sentar no chão húmido, debaixo de um telheiro perto da porta da Escola e segue para o seu trabalho de limpeza dentro do pré-fabricado. De repente, Luís Livro, que continua a ser fustigado com insultos relativos à cor da sua pele, provavelmente eco de comentários ouvidos em casa, levanta-se do castigo imposto e dá um pontapé violento num dos canos que escoam a água da chuva que vai caindo desinteressada. A cólera defende-o da cor que o distingue. Chora.

Os bocados do cano desmoronam - se no chão. A funcionária regressa para ver o que se passa: / - Agora é que são elas, Luís. Partiste o cano? Que te deu? O conflito acabou com as lágrimas de Luís. João Letra, José Número e Clara Vírgula fogem dali indiferentes. Luís, cabisbaixo. Inconformado.

Parece surpreendido consigo. O olhar? Inesquecível. Assustado. Escuro... triste como uma noite sem estrelas...

### ***“estória” E) - “Só estou bem onde não estou”***

16.00h.

Actividades de Enriquecimento Curricular. Ensino da Música. Dia 25 de Março. Aula facultativa que os alunos frequentam mediante pedido dos respectivos encarregados de educação. Pré-fabricado. Período de prolongamento de horário. Aluna da Turma K. 4º ano.

Depois de arrumada e limpa a sala do velho pré-fabricado que serve também de “refeitório”, às 15.50h do dia 19 de Março, os alunos da Turma K entram ruidosamente para a aula de Música. Sentam-se perto uns dos outros ao fundo da sala junto a um quadro móvel. Recém-chegada à Escola, a professora que aparenta ter uns vinte e poucos anos de idade, vai fazendo a chamada por ordem alfabética olhando ao mesmo tempo para uma lista previamente distribuída. Fá-lo devagar, como que “gastando” o tempo para iniciar a aula. - Nº

15. Clara Vírgula. – Chamou a professora em voz alta sobrepondo –a ao ruído de fundo. / - Sou eu. “Je”! – Respondeu Clara sentada insolentemente com os pés em cima da cadeira. A professora, como que adivinhando problemas, olhou fixamente para a pequena criatura mal sentada.

Sem pedir licença, Clara levantou-se bruscamente, abriu a janela e saltou para o lado de fora pondo a cabeça para dentro. Estava assim reiniciado o processo de provocação. O incidente pareceu surpreender a jovem professora que, no meio da excitação do resto da turma, censurou o comportamento da aluna pedindo-lhe que entrasse pela porta e que assistisse à aula sem provocar distúrbios. A advertência não produziu o efeito desejado e Clara, a divertir-se com a confusão instalada e ainda do lado de fora da janela, começou aos pontapés à velha parede de madeira do pré-fabricado, fazendo muito barulho que ressoava no interior. / - Quero lá saber da aula. Isto é uma porcária! Disse Clara continuando no exterior da sala.

Os companheiros riram-se, empolgados com o confronto entre a professora e Clara. Agitavam-se cada vez mais. O barulho impedia a continuação da aula e os alunos mal se davam pela presença da professora. O nervosismo da jovem professora ia aumentando à medida que pedia silêncio e atenção à pauta de música, onde tinha desenhado uma clave de Sol. Os alunos pouco lhe ligavam. Passaram uns quinze minutos e Clara Vírgula entrou definitivamente na sala pela janela. Começou a cantar descontroladamente e a bater com a mão na mesa. O barulho era demasiado para se ficar indiferente. A professora ameaçou-a com uma participação à coordenadora da Escola e com um aviso aos pais, solicitando-lhe um pedido de desculpa. /- Ah! Ah! Ah! Estou cheia de medo!!. Os meus pais nunca vêm a caderneta. Eu fujo e nunca faço o que eles me dizem. Para além disso a minha mãe não se importa com aquilo que eu faço na escola. - Disse Clara.

A professora calou-se. Com ar pensativo deixou correr o pouco tempo que ainda faltava para acabar a aula. Parecia reflectir.

Às 16.35h tocou a campainha para a saída. Os alunos voaram das cadeiras numa correria pondo - as no lugar com estrondosos pontapés. Algumas caíram ao chão e assim ficaram.

Clara torna a sair como entrou, pela janela. O silêncio voltou ao lugar...

*“estória” F)- “Sonhos: a quimera da vida”*

9.45h.

Aula de Língua Portuguesa. Turma K. Manhã morna de 20 de Abril. Nuvens a anunciarem chuviscos. Aparentemente, aquela manhã de aulas era igual a todas. O professor tinha acabado de ler uma história de José Eduardo Agualusa sobre uma girafa que comia estrelas. Falava da amizade e dos sonhos.

Os alunos escutaram-no, passivamente, sentados numa manta colocada no chão a um canto da sala, encostados a umas almofadas gastas e empoeiradas. Nas costas do armário que servia de parede a este canto da sala lia-se em letras mortijas *“Cantinho da leitura”*. Havia uma caixa de cartão e outra de plástico transparente onde se guardavam os livros de histórias que se iam lendo durante o ano lectivo. O professor tinha organizado o cenário para fazer acreditar aos alunos, e a quem chegasse, que aquele era o local da sala projectado única e exclusivamente para os leitores.

No final do conto, ninguém pareceu impressionado com a narrativa.

Alguns alunos, depositados “uns em cima dos outros” nos cerca de 3m<sup>2</sup> destinados à leitura, bocejavam ensonados. Outros divertiam-se a beliscar-se.

O professor fechou o livro, mandou-os sentar na respectiva mesa e, após o burburinho da deslocação, disse: / - Agora o Alfredo<sup>39</sup> vai recontar a história e depois vão todos ilustrá-la. Acho que perceberam que a girafa Olímpia andava sempre com a cabeça nas nuvens e que a galinha Margarida era sua amiga. O resto da história, vamos ouvir o Alfredo recontar. / José Número, distraído, remexia na mochila. Parecia procurar alguma coisa e pouco ligou à solicitação do professor. O professor aguardou que o Alfredo se dispusesse a iniciar a tarefa. José Número parou de vasculhar na mala e comentou em voz alta com cara de enfado: / - Uma girafa chamada Olímpia e uma galinha Margarida? Que grande treta, isso são nomes de pessoas. /- Pois...temos que acreditar, né? – Disse a Carla – Ó professor, o Pedro tem mesmo que voltar a contar a história? / - Buuufff... Que grande seca! – disse José Número - é sempre a mesma coisa...eu não faço o desenho./ - Primeiro, quem quiser falar deve levantar o dedo. Segundo, o Pedro

---

<sup>39</sup> Nome fictício



vai começar o reconto da história. Terceiro, quero ver quem esteve atento. Quarto, TODOS mas TODOS vão fazer o desenho, entendido? – Exclamou o professor perante a turma desatenta e desmotivada.

Sempre a mordiscar uma pastilha, José Número continuou: /- Mas a história é uma porcaria, é para bebés... e eu não sei fazer girafas parvas nem galinhas chocas...

Ouviu-se um sonoro riso que ecoou em unísono pela sala inteira ...

O professor interveio para manter a ordem e iniciou um discurso sobre a necessidade de todos terem amigos. Falou também na força de vontade como condição essencial para alcançarmos os nossos sonhos e fez acreditar, por momentos, que “o sonho comanda a vida”. Aos poucos, os alunos foram recuperando a serenidade. José Número parecia agora prestar atenção à conversa do professor, e tudo levava a crer que afinal também ele sonhava que um dia comeria estrelas...

### ***“estória” G) - “ Conta-me uma história”***

9. 15h.

Manhã do dia 14 de Maio. Aula de Língua Portuguesa. Turma W. Leitura de um conto narrativo. Trabalho em grupo alargado.

Estava um dia de sol magnífico que veio contrariar os últimos dias que tinham sido bastante frios e chuvosos para a época e, como de costume, a professora iniciou as aulas com a Língua Portuguesa. Hora do conto.

Em voz alta, disse: / - Hoje, vou ler-vos a história do Palhaço Verde de Matilde Rosa Araújo. A história é passada num circo. Vá...meninos. Cheguem as cadeiras aqui para a frente para ao pé de mim e ... vamos ouvir o conto.

Fazendo a algazarra habitual, entre gritinhos nervosos, empurrões, e o alvoroço do costume sempre que há uma alteração no mobiliário da aula, os alunos do 3º ano lá se foram aproximando da professora que aguardava que a situação voltasse à normalidade e à tranquilidade.

Luís Livro senta-se à frente na primeira fila de cadeiras junto dos seus colegas rapazes. Os olhos brilham-lhe de entusiasmo, sobressaindo no escuro da sua pele, com um olhar inquieto, próprio de quem pouco ou nada sabia de circos. Para ele, nas histórias, tudo era mágico!

Depois de ter os alunos mais calmos, a professora dá início ao conto. / - “ Vou falar-lhes de um palhaço. O Palhaço era bom. Sonhava muito. Tinha um nariz muito grande e uns olhos que brilhavam como estrelas. E no peito um coração de oiro – os olhos brilhavam como estrelas porque ele tinha um coração de oiro. Vivia sozinho desde criança. O Palhaço não tinha pai nem mãe. E as mãos, quando estavam fora das luvas grandes, eram grandes, isso eram, mas meigas e bonitas.”

/ - PÁRA! – Gritou Luís Livro - Ó Professora, o Leandro está a puxar-me o fio e a tentar afogar-me. Não me deixa ouvir a história! – Disse visivelmente irritado. / - Não estou nada. Cala-te já, preto! Ó Professora, ele é que começou! – Disse Leandro, desculpando-se e aproveitando para provocar uma discussão.

A professora olhou calmamente para os dois alunos e interrompeu a leitura, prevendo antecipadamente nova desordem. Apenas disse: / - Leandro, não deves tratar o teu colega desse modo. Para além disso, ele está interessado em ouvir a história até ao fim. Acabaram-se as desculpas. Se tu não queres e não gostas de ouvir esta história podes ir para o fundo da sala ler outra em voz baixa e, assim, deixas o Luís em paz.

Leandro hesitou e ainda tentou fazer nova reclamação mas, como a professora se mantinha tranquila à espera que ele tomasse uma resolução, sentou-se direito na cadeira com os braços cruzados, ainda que a sua expressão deixasse transparecer alguma cólera e desagrado. / - Meninos, vamos continuar e, desta vez, vamos ver se todos conseguem estar atentos.

Fez-se algum silêncio na sala e a professora prosseguiu com a leitura: / “ (...) Sozinho com o seu coração de oiro, sonhava que no mundo todos deviam ser bons, alegres e bem dispostos.” ...

## 5. 4. Análise / Temas

Em face das “estórias” que narrámos no ponto anterior, e de acordo com o título que atribuímos a cada relato narrativo, fizemo-lo corresponder, numa fase seguinte, a um código de identificação. Apresentamos agora o esquema geral das “estórias”, cuja leitura nos serviu de suporte e de orientação no processo de desconstrução dos incidentes, e nos facilitou o estabelecimento de relações comuns entre as “estórias” e entre as “estórias” e os alunos.

### *Esquema geral dos diferentes incidentes*

<i>Alunos</i>	<i>Caso 1</i> João Letra	<i>Caso 2</i> José Número	<i>Caso 3</i> Clara Vírgula	<i>Caso 4</i> Luís Livro
<i>Incidentes</i>	(A) “É mentira”	(A <sub>1</sub> ) “É mentira”	(D <sub>2</sub> ) “O cheiro da escuridão”	(D <sub>3</sub> ) “ O cheiro da escuridão”
	(B) “The teacher is crazy” “	(D <sub>1</sub> ) “O cheiro da escuridão”	(C <sub>1</sub> ) “Vaivém”	(G) “ Conta-me uma história”
	(D) “O cheiro da escuridão”	(F) “Sonho: a quimera da vida”	(E) “ Só estou bem só onde não estou”	
		(C) “Vaivém”		

Os alunos receberam um código numérico; caso 1, caso 2, caso 3 e caso 4, e os incidentes um código alfabético (A); (B); (C); (D); (E); (F) e (G) que, devido à comunhão com mais que um dos alunos, se renomearam através do código (A<sub>1</sub>); (C<sub>1</sub>); (D<sub>1</sub>), (D<sub>2</sub>) e (D<sub>3</sub>). Assim:

(A) e (A<sub>1</sub>) para “ *É mentira*”; (B) para “ *The teacher is crazy*”; (C) e (C<sub>1</sub>) para “ *Vaivém*”; (D), (D<sub>1</sub>), (D<sub>2</sub>) e (D<sub>3</sub>) para “ *O cheiro da escuridão*”; (E) para “ *Só estou bem onde não estou*”, (F) para “ *Sonho: a quimera da vida*” e (G) para “ *Conta-me uma história*”.

Como as “estórias” nos interessaram para recolher mais informação que nos permitisse perceber melhor a dinâmica da escola *Hífen*, fomos “obrigados” a relê-las várias vezes para que o contexto nos facultasse a construção de significados. Depois desta fase, e norteados pela busca de elementos relativos à indisciplina, começámos por estabelecer os temas que nos permitiram a posterior desconstrução dos incidentes, tarefa que não nos foi fácil. De acordo com Spiro (1990) o recurso a temas diversificados optimiza a transferência de conhecimento para novas situações.

Recapitulamos que, segundo os princípios da Teoria da Flexibilidade Cognitiva, os temas podem sobrepor-se e, “ para comparar as sobreposições temáticas para cada *caso*, Spiro *et al.* (1990) sugerem uma matriz que permite visualizar facilmente os *casos* que têm afinidades temáticas” (Carvalho, 2000, 176). Ainda de acordo com R. Spiro (1990, *apud* Carvalho, 2000,176), a interacção dos temas é estudada no contexto de um *mini - caso* / incidente e, ao abordar vários temas, a “paisagem” é melhor compreendida, adquirindo-se flexibilidade para criar um esquema de conhecimento que se adapte à nova situação.

Deste modo, apresentamos a matriz que organizámos em torno de quatro áreas temáticas que nos pareceram importantes para o estudo:

- (i) – Relação / interacção;
- (ii) – Vida em grupo;
- (iii) – Relação escola/ família;
- (iv) – Espaço escolar.

### *Matriz temática*

<i>Casos</i>				<i>Mini – casos</i>
<i>Caso 1</i> <i>João</i> <i>Letra</i>	<i>Caso 2</i> <i>José</i> <i>Número</i>	<i>Caso 3</i> <i>Clara</i> <i>Vírgula</i>	<i>Caso 4</i> <i>Luís</i> <i>Livro</i>	
X	X	X		A – “É mentira”
X				B- “The teacher is crazy”
	X	X		C – “Vaivém”
X	X	X	X	D – “O cheiro da escuridão”
		X		E – “Só estou bem onde não estou”
	X			F – “Sonho: a quimera da vida”
			X	G – “Conta-me uma história”

<i>Áreas temáticas</i>	<i>Subtemas</i>
<b>(1) Relação / interação</b>	(1 <sub>1</sub> ) Relação aluno /aluno
	(1 <sub>2</sub> ) Relação professor/aluno
	(1 <sub>3</sub> ) Interesse/ desinteresse pelas actividades
	(1 <sub>4</sub> ) Relação de Autoridade/ poder
<b>(2) Vida em grupo</b>	(2 <sub>1</sub> ) Dinâmica da turma
	(2 <sub>2</sub> ) Cumprimento de regras
	(2 <sub>3</sub> ) Causas possíveis da indisciplina
<b>(3) Relação escola/ família</b>	(3 <sub>1</sub> ) Constrangimentos da participação
	(3 <sub>2</sub> ) Diálogo
	(3 <sub>3</sub> ) Envolvimento
<b>(4) Espaço escolar</b>	(4 <sub>1</sub> ) Condições físicas dos espaços
	(4 <sub>2</sub> ) Situações disciplinares / conflitos entre culturas e raças
	(4 <sub>3</sub> ) Períodos críticos de indisciplina

O trabalho de organização da matriz auxiliou-nos na tarefa de dissecação do conteúdo de cada uma das “estórias”. Apresentamos de seguida a análise de conteúdo e a interpretação desses dados.

## 5. 5. A travessia da paisagem

### “estória” A) “É Mentira”

[...] a verdade não tem necessidade de ser dita para ser manifestada, e que podemos talvez colhê-la mais seguramente sem esperar pelas palavras e até mesmo sem levá-las em conta, em mil sinais exteriores, mesmo em certos fenómenos invisíveis, análogos, no mundo dos caracteres, ao que são, na natureza física, as mudanças atmosféricas. (Marcel Proust, in “A fugitiva”, 1988, 58)

#### (1) Relação / interação:

(I<sub>1</sub>) Relação aluno /aluno: Estamos diante dum “duelo” entre dois alunos da turma, fruto de um conflito entre indivíduos da mesma idade que têm uma visão individual diferente do conceito de justiça, o que perturbou o desenrolar da actividade didáctica. - “ João Letra atira com a borracha à cabeça de José Número”. “ José Número salta da cadeira e atirando-a ruidosamente para trás vai em direcção a João Letra com ar ameaçador”.

(I<sub>2</sub>) Relação professor /aluno: Inferiu-se que a relação entre professor e aluno tem alguns problemas, uma vez que os alunos “ousaram” agredir-se dentro da sala de aula ignorando a figura do professor e o que ela representa, bem como se deduz que não há regras de comportamento bem interiorizadas.

(I<sub>3</sub>) Interesse/ desinteresse pelas actividades: Tendo em consideração a situação de indisciplina que emergiu, neste aspecto, ficámos com a ideia que os alunos se distraíram e não se sentiram envolvidos nas tarefas matemáticas propostas pelo professor, provavelmente por as acharem rotineiras e pouco atraentes.

(I<sub>5</sub>) Relação de Autoridade / poder: “o professor interrompe a explicação para mandar calar o grupo prevaricador”. Com a aula interrompida e perante a infracção dos alunos, o professor ficou sem alternativa ao exercício de um controle autoritário, com aplicação de (novas) sanções punitivas. Por outro lado “o professor, com um livro numa mão e a caneta do quadro na outra, permanece

*quieto olhando para a situação” , parecendo surpreendido pela situação. A autoridade do professor foi posta em causa, uma vez que “José Número, indiferente à ordem do professor, não se senta e, decididamente, dá um forte pontapé na perna de João Letra para regozijo dos outros elementos do grupo que, entretanto, se tinham levantado também e aplaudiam a cena.”*

## **(2) Vida em grupo:**

(2<sub>1</sub>) *Dinâmica da turma:* A turma tem comportamento heterogéneo o que se pode verificar nos seguintes excertos da narrativa.”*Um terço dos alunos olha para os dois mas retoma a sua tarefa rotineira de matemática, alheando-se daquela disputa”, ou, “Os restantes colegas conversam, atiram (entre risos) o que podem uns aos outros e, alguns, estão com atenção”.*

(2<sub>3</sub>) *Causas possíveis da indisciplina:* Inferiu-se que a indisciplina que surgiu na sala de aula foi resultado de uma relação de conflito entre aluno/aluno. Os alunos envolveram-se numa disputa “acalorada” ignorando o seu papel de alunos e a figura do professor. Ao ver-nos confrontados com a imprevisibilidade da situação, para onde convergiram duas perspectivas diferentes dos sujeitos relativamente ao conceito de justiça onde interveio a individualidade dos alunos, podemos evocar a multiplicidade de sentidos que o próprio conceito de justiça acarreta e, apoiando-nos na teoria de Amado (2001, 104), localizamos a indisciplina de *João Letra* e *José Número* em duas categorias diferentes:

a) No âmbito da categoria da relação aluno – aluno porque o comportamento destes alunos pôs em causa “ uma relacionamento equilibrado entre alunos da mesma turma”, embora, ao mesmo tempo, consideremos a hipótese do seu comportamento desviante ser fruto de “defeitos” de ordem moral e psicológica, já adquiridos anteriormente no meio sócio - familiar e independentemente da escola.

b) Na categoria do processo – aula porque o comportamento de *João Letra* e *José Número* impediu “o bom funcionamento da aula”, perturbou a exposição da matéria e quebrou “o rendimento da turma”.

## **“estória” B) - “ *The teacher is crazy*”**

*“Quem faz uma injúria e a repete, começa a crer ser isto permitido” (Textos judaicos; “Talmude babilónico” citador; www. citador. pt )*

### **(1) *Relação / interacção:***

*(1<sub>1</sub>) Relação aluno /aluno:* O comportamento de *João Letra* parece enquadrar-se no conceito de *aluno perturbador* e, segundo Lopes (2001, 125), ele será tanto mais perturbador “quanto as competências de gestão do grupo forem demasiado débeis para evitar a erupção de comportamentos disruptivos.”

*(1<sub>3</sub>) Interesse/ desinteresse pelas actividades:* De acordo com Lopes (2001,156), “os professores eficazes usualmente marcam as transições entre actividades com clareza, procurando que todos os alunos as realizem ao mesmo tempo”. Na situação analisada inferimos que a jovem professora não se preocupou em explicar aos alunos a tarefa que estes iriam executar, “ [...] *sem explicar antecipadamente os procedimentos que os alunos deveriam seguir e sem ligar muito ao interesse, ou ausência dele, da turma pela matéria*”. Observámos que “ *a tarefa demorou cerca de 15 minutos e foi realizada com pouco entusiasmo e ao som de conversas paralelas e de risos abafados*”, o que indica que os alunos não foram motivados para aprender a adjectivação na língua inglesa.

*(1<sub>4</sub>) Relação de Autoridade/ poder:* A professora de inglês não mostrou grande proximidade com os alunos e inferimos que a relação pedagógica não estava cimentada. Foi autoritária, uma vez que não “aguentou” uma graça e a assumiu como injúria. Mandou sair o aluno (de dez anos de idade) sem antes desenvolver um diálogo construtivo. “*A professora, ainda pouco segura do seu novo ofício, tomou a frase de João Letra como uma injúria e castigou-o; Expulsou-o da aula levando consigo a promessa de uma participação ao respectivo encarregado de educação...*” De acordo com Lopes (2001) *Aprendizagem e ordem* são no essencial inseparáveis. “Nem a aprendizagem é



possível sem que esteja resolvido o problema da ordem nem se vislumbra que seja possível manter a ordem durante períodos de tempo prolongados na ausência de aprendizagens satisfatórias” (Lopes, 2001,124). O castigo aplicado a *João Letra*, expulsão da aula e advertência ao respectivo encarregado de educação, travou a indisciplina naquele momento, mas, tal como afirma Curwin (1987 *apud* Amado, 2001) o castigo não cria uma mudança consistente no comportamento dos alunos e apenas faz cessar a indisciplina por um período de tempo curto.

## **(2) Vida em grupo:**

(2<sub>1</sub>) *Dinâmica da turma:* Inferimos que ao fim da tarde a turma denotava cansaço e mais agitação, visto que permanecia em actividade de ensino orientado desde as 9h da manhã. “ *Contando com o período de almoço, passaram já oito horas de permanência na escola e a agitação e o cansaço dos alunos vai aumentando.*” À hora da ocorrência, o “*habitual ruído de fundo transforma-se já numa enorme redundância.*”

Os alunos mais perturbadores desorientaram o grupo/turma com as suas interrupções, pesando também o facto de, ao fim da tarde, os alunos estarem já cansados de actividades dirigidas e por isso mais inquietos.

(2<sub>2</sub>) *Cumprimento de regras:* A jovem professora de inglês não explicou antecipadamente certas regras fundamentais ao funcionamento da sala de aula, nem participou o procedimento de aprendizagem que deveriam seguir, limitando-se a esperar pela cooperação dos alunos. Num estudo realizado por Emmer et al (1980) junto de escolas do 1º ciclo, que comparou os “professores mais eficazes” com os “menos eficazes” com base em vários indicadores, concluiu-se que os professores que não antecipam regras e que não explicitam os procedimentos aos alunos, assim como os que não antecipam situações problemáticas e não inibem o seu desenvolvimento, são os “menos eficazes” (Lopes, 2001,156).

#### **(4) Espaço escolar:**

(4<sub>1</sub>) *Condições físicas dos espaços:* Partilhando da teoria de Sampaio (1996,17), que afirma que “os espaços são muito importantes nas escolas. Tal como em nossa casa procuramos, sempre que possível, melhorar o seu aspecto para que nos sintamos melhor, também a escola necessita de ser um local minimamente agradável para que as pessoas se sintam lá bem”, julgamos que o excerto da narrativa que nos dá informação acerca da sala da turma K contraria esta opinião, vejamos: “A sala, localizada no 1º piso da Escola e orientada a norte do edifício, apesar de ter amplas janelas no período de Inverno nunca apanha sol. É uma sala sombria e muito húmida, enegrecida e manchada da água que, nos dias mais chuvosos teima em escorrer pelos cantos superiores das paredes. Não fossem os aquecedores espalhados pela sala, consumindo o gásóleo esmolado a uma Câmara Municipal arruinada, seria insuportável permanecer neste espaço dedicado ao ensino, durante sete longas horas lectivas. As janelas, e a porta, fechadas para manter algum calor e conforto, azedam o cheiro a mofo que, misturado com o odor pouco agradável das sapatilhas dos alunos, faz lembrar a presença de restos mortais de algum animal mamífero”.

#### **“estória” C)- “Vaivém”**

*“[...] o aluno sente-se mais motivado para aprender se os saberes que a Escola lhe propõe radicarem no que conhece do seu Meio, se permitirem dialogar com a realidade da família e do local, se conduzirem até à resolução de problemas pessoais, familiares, comunitários, enfim, se sentir ou perceber utilidade nessas aprendizagens”. (Salgado, 1994,7)*

#### **(1) Relação / interacção:**

(1<sub>3</sub>) *Interesse/ desinteresse pelas actividades:* Existe um conflito difícil de superar entre a actividade verdadeira e a actividade que se realiza na escola. Esse conflito baseia-se no desfasamento entre a realidade social do aluno e a realidade escolar, que resulta numa diferença considerável entre a actividade significativa para o aluno, que corresponde ao que ele faz numa situação real e ao que ele é

“obrigado” a aprender no currículo escolar, o que se resume a uma prática pedagógica descontextualizada do real (Fino, 2004).

Nesta aula de História o professor assume um papel de transmissor de conhecimento, não conseguindo aproximar a turma do conteúdo leccionado. Os alunos limitaram-se a ser meros espectadores duma realidade distante que lhes aparece descontextualizada. Se tivesse havido uma aprendizagem colaborativa com interacção entre pares, ou entre grupos, provavelmente, *Clara* e *José* não estariam distraídos a passar bilhetes de mão em mão e a distrair os restantes elementos da turma. Poderiam ter tido uma participação específica na construção comum do conhecimento, e teriam, ou não, mantido um nível mais alto de motivação. Por outro lado, há conteúdos programáticos difíceis de motivar certos alunos. Alunos que, talvez, beneficiassem mais com trabalho e com actividades de pesquisa, partilhando o conhecimento e desenvolvendo o pensamento crítico em vez de criarem situações de indisciplina na aula. A ajuda de outros elementos da turma mais capazes, poderia ter sido a chave para Clara e José se manterem mais atentos e interessados no período da romanização.

De acordo com um estudo quantitativo efectuado sobre a escola e a indisciplina em duas escolas EB2,3 da região centro do país, os conteúdos dos programas revelaram-se como um factor que tem influência no comportamento dos alunos e que interfere na indisciplina da aula. “Se as matérias forem do interesse dos discentes estes tenderão a comportar-se de forma mais aceitável” (Curto, 1998).

(14) *Relação de Autoridade/ poder:* Com a passagem de bilhetes de mão em mão enquanto o professor explanava a matéria da aula, notou-se um leve desafio à sua autoridade.

## **“estória” D) “O cheiro da escuridão”**

*“ E o escuro, triste, desabou em lágrimas.”*

*( Mia Couto, in “ O gato e o escuro”, 2008,14)*

### **(3) Relação escola/família:**

*(3<sub>1</sub>) Constrangimentos da participação, (3<sub>2</sub>) diálogo, (3<sub>3</sub>) envolvimento:*

No bairro social onde se insere a escola *Hífen*, a capacidade socializadora da família na transmissão de valores, talvez padeça de uma lógica distorcida no que toca à cor da pele. Esses valores são erradamente interiorizados pelas crianças e de difícil correcção na Escola, reflectindo-se o problema negativamente quando ocorre interacção, quer originando histórias perturbantes, quer criando situações reais de conflito. Os alunos são involuntariamente, confrontados com determinadas hipocrisias sociais que se reflectem na instituição. O problema verificado nesta narrativa liga-se à indisciplina, mas a situação remete mais directamente para um problema de índole racial.

Sendo a família elemento fundamental na construção do indivíduo, urge reflectir seriamente sobre cidadania, civismo, direitos, deveres e responsabilidades sociais deste actor educativo.

### **(4) Espaço escolar:**

*(4<sub>1</sub>) Condições físicas dos espaços:* Neste episódio protagonizado por Luís Livro, podemos retirar que o imprevisto involuntário a que a Escola é obrigada para assegurar as novas ofertas de apoio à família, vem contrariar a ideia defendida por Sampaio (1996,17) “os espaços são muito importantes nas escolas”. A propósito desta situação estamos de acordo com o autor, uma vez que julgamos que um pré – fabricado de uso polivalente não é o local adequado para o serviço de refeições escolares. A falta de insonorização do espaço, o acompanhamento despersonalizado das funcionárias aos alunos e a disposição das mesas colocadas em filas a lembrar uma sala de aula tradicional, pouco favorecem o convívio saudável entre os alunos à hora da refeição e facilitam situações de indisciplina.

(4<sub>2</sub>) *Situações disciplinares / conflitos entre culturas e raças*: Verifica – se alguma “resistência” de um subgrupo da escola relativamente à disciplina “imposta” nos espaços escolares, o que nos remete para a teoria de Amado (2001,133) quando fala da abordagem da indisciplina como “resistência”.

No caso observado, a “resistência” virá a propósito dos subgrupos da Escola e da importância das interações horizontais. Amado (2001) refere Giroux (1986) e Dubberley (1995) que quiseram demonstrar que a escola é um local de conflito activo, de “resistência” colectiva dos estudantes, que aos valores da escola contrapõem os seus, os do grupo ou os da sua classe. O comportamento indisciplinado de “resistência”, na situação particular de *Luís Livro*, pode ter lugar como variável a raça. Dobzhansky (1968)<sup>40</sup>, biólogo de origem russa, escreveu que as pessoas podem ser iguais sem serem parecidas, fazendo um apelo à tolerância pela diversidade humana, o que, na época, foi um raio de esperança relativamente à igualdade de oportunidades para pessoas diferentes.

(4<sub>3</sub>) *Períodos críticos de indisciplina*: Inferimos que o período de almoço é um período crítico de indisciplina na escola *Hífen*, bem como corresponde a um dos momentos de maior tensão, tanto para auxiliares de acção educativa como para os alunos.

### **“estória” E )- “Só estou bem onde não estou”**

*“Esta insatisfação não consigo compreender/ sempre esta sensação de que estou a perder. / Tenho pressa de sair, / quero sentir ao chegar, / a vontade de partir para outro lugar.” (António Joaquim Ribeiro “António Variações, Estou além, 1982)*

#### **(1) Relação / interacção:**

(i<sub>2</sub>) *Relação professor/aluno*: Ao adoptar uma conduta desviante, *Clara* quis obstruir a aula, quer tenha sido porque o conteúdo não a interessasse, quer porque se recusasse a cumprir as normas de comportamento pré- estabelecidas. De acordo com Estrela (1986,294) a indisciplina de *Clara Vírgula* parece

---

<sup>40</sup> in a *Humanidade em evolução*

enquadrar-se em várias categorias: a) Na categoria de *proposição*, visto que a aluna quis deliberadamente resistir à situação da aula de Música provocando a suspensão temporária da mesma. b) Na categoria de *obstrução* porque Clara quis impedir o desenvolvimento das funções principais da aula, o ensino da Música. c) Na categoria de *contestação* porque visou pôr em causa a autoridade da professora, embora os alunos mais novos não tenham como alvo a autoridade do professor mas os constrangimentos que regulam o seu comportamento.

(1<sub>3</sub>) *Interesse/ desinteresse pelas actividades:* A aluna não vê grande motivação nas aulas de Música que a obrigam a frequentar para não andar na rua a fazer asneiras. Na situação desencadeada por *Clara Vírgula*, em período pós-lectivo, podemos também evocar Montagner (1988) que desenvolveu estudos em redor do ritmo de trabalho dos alunos e Cherkaoui (1992, 38) que menciona a situação paradoxal de quanto mais tempo se passar na escola menos se aprende. (autores citados por Amado, 2001, 293)

(1<sub>4</sub>) *Relação de Autoridade/ poder:* Reportando-nos à teoria de Doyle (1986) consideramos que *Clara Vírgula* quis testar os limites da nova professora quando perturbou a aula e saiu pela janela. Segundo a tese de Estrela (1986, 177), existe a presença de um carácter tanto defensivo como ofensivo no comportamento da aluna provocadora que, provavelmente por desconhecer a professora, a tem como uma possível ameaça.

### (3) *Relação escola/ família:*

(3<sub>1</sub>) *Constrangimentos da participação, (iii<sub>2</sub>) diálogo, (iii<sub>3</sub>) envolvimento:* Noutra perspectiva, e recapitulando a teoria defendida por Amado (2001, 286), incluímos *Clara Vírgula* no tipo de *modalidade adaptativa obrigados revoltados*, uma vez que o seu comportamento indicia que não há respeito pela entidade parental e que isso, certamente, não regulou a transmissão de valores pessoais.

## “estória” F) - “*Sonhos: a quimera da vida*”

[...] “*Que o trabalho escolar constitua um verdadeiro processo formativo para os nossos alunos e para nós próprios e que os diversos componentes deste processo formem de facto um todo integrado*” (Zabalza, 1992 b, 87)

### **(1) Relação / interação:**

(1<sub>3</sub>) *Interesse/ desinteresse pelas actividades:* As várias formas de indisciplina manifestada pelos alunos são consequência de uma contestação quer à escola, instituição, quer aos conteúdos que são “obrigados” a estudar. Os comportamentos disruptivos que surgem na aula devem-se em grande parte ao desfasamento entre a escola e a sociedade actual. Uma das causas dos problemas disciplinares é, precisamente, o desinteresse dos alunos pelos assuntos apresentados pelos professores. (Magalhães, 1992, *apud* Curto, 1998). Os alunos, e José Número em particular, não se envolveram no trabalho inicial da aula, porque, provavelmente, não o acharam útil e significativo nem adequado à sua idade cronológica. Quanto a esta situação, Carita e Fernandes (2002, 89) referem que, para além de uma clara definição de objectivos, a organização do trabalho da aula implica “prever as actividades no lugar, individuais ou de grupo e planificar tão bem estas actividades quanto as exposições do tema”, para que ocorra um envolvimento activo da turma. Por outro lado, “A Girafa que Comia Estrelas”, obra escolhida para ler aos alunos do 4º ano, talvez não fosse a mais adequada, visto que se inclui no Plano Nacional de Leitura como livro recomendado para um 2º ano de escolaridade, no entanto, o professor aproveitou o conto para explorar o conceito de amizade e usou a história como forma de valorizar o sonho, factor importante na determinação de objectivos pela vida fora.

### **(2) Vida em grupo:**

(2<sub>3</sub>) *Cumprimento de regras:* Logo de início, José Número “furou” uma das regras de funcionamento da aula não levantando o dedo para intervir, e mostrou-se *resistente* à fantasia do conto, tentando indisciplinar a turma. Depois da advertência do professor a aula prosseguiu. José acabou por “amolecer” quando o

diálogo do professor se virou para a busca dos sonhos, certamente, porque eles fazem parte da sua vida.

### **“estória” G) - “Conta-me uma história”**

*“ As “revoluções da leitura” são múltiplas e não estão imediatamente ligadas à invenção ou a transformações da impressão.” (Roger Chartier, 2000,23)*

#### **(1) Relação / interação:**

(1<sub>1</sub>) *Relação aluno /aluno:* Inferimos que existe um conflito entre alunos provocado pela diferença de culturas. Um dos alunos decidiu interromper propositadamente a actividade escolar, assumindo uma atitude de “má educação” relativamente a *Luís Livro*.

#### **(2) Vida em grupo:**

(2<sub>1</sub>) *Dinâmica da turma:* A aula teve a intenção de despertar o interesse da turma para a leitura. Inferiu-se que os alunos estavam habituados a esta actividade de grupo. A alteração da posição dos alunos na sala de aula provocou algum distúrbio na sequência da acção da professora. *“Fazendo a algazarra habitual, entre gritinhos nervosos, empurrões, e o alvoroço do costume sempre que há uma alteração no mobiliário da aula, os alunos do 3º ano lá se foram aproximando da professora que aguardava que a situação voltasse à normalidade e à tranquilidade.”*

(2<sub>3</sub>) *Causas possíveis da indisciplina:* Dificuldade dos alunos de se manterem unidos em torno do interesse por uma determinada actividade escolar.



### ***5.5.. Síntese Reflexiva / Considerações Finais***

Ao direccionarmos o olhar para o interior de uma instituição escolar do 1º ciclo do ensino básico, tentámos compreender a sua dinâmica, assim como, se as relações e a vida em grupo desenvolvidas no seu quotidiano são, ou não, potenciadoras de episódios de indisciplina. Assim, caracterizámos o contexto, os alunos e os professores, focando em particular o contexto sócio - familiar e cultural dos alunos, bem como procurámos traçar as representações dos professores relativamente a esta temática, e contar episódios /incidentes/ “estórias” de indisciplina aí experimentados, o que, chegados a este ponto, nos torna possível tecer algumas considerações finais, fazendo-as em jeito de conclusão.

No contexto escolhido, verificámos que se geram, em alguns casos, incidentes que assumem aspectos de indisciplina, os quais são frequentemente expressos por um lamento dos professores, mas que se disfarçam quando se trata de os participar por escrito.

Em geral, foi possível constatararmos que a indisciplina está ligada a uma sequência de factos que se associam às dificuldades que emergem da prática pedagógica tais como: currículo e metodologia dos professores, regras pouco consistentes que são impostas e não devidamente negociadas, má organização do espaço da sala de aula, condições físicas deficientes do espaço escolar, uso frequente de castigos e ameaças, pouco diálogo entre professor /aluno/família.

Quanto à representação dos professores no que respeita ao conceito de indisciplina, os professores ligam-na aos seguintes aspectos: falta de limites no comportamento dos alunos, faltas de educação, dificuldade dos alunos se manterem em silêncio enquanto o professor expõe a matéria, ruído de conversas paralelas à aula, falta de interesse, de atenção e brincadeiras entre os alunos na sala de aula, dificuldade de trabalharem em grupo, falta de tolerância pelos colegas “diferentes”, desrespeito pela autoridade dos professores e pelas normas e regras instituídas na aula e na escola e, dificuldade no convívio social.

Em geral, constatámos que a indisciplina se verifica na relação aluno/aluno e que, na relação professor/aluno, pode ser vista como teimosia dos alunos mais rebeldes e desobediência a regras estabelecidas, pelo que, a determinação de regras e normas de conduta, são aspectos que nos pareceram influenciar a dinâmica da escola relativamente a sintomas de indisciplina.

Na perspectiva dos professores entrevistados, considera-se indisciplina alguns incidentes ocasionais. No entanto, estes incidentes parecem-nos ser derivados da perda de interesse dos alunos pelos conteúdos do programa curricular, levando-nos a argumentar que nem sempre a garantia de presença do professor no cumprimento de horários e do programa é suficiente, faltando-lhe algum engenho para intervir de forma mais adequada na aula, de modo a alcançar as suas metas de ensino e a assegurar maior motivação dos alunos mais “difíceis” de contentar. Esta ideia vai ao encontro da necessidade de desenvolver nas aulas e na escola experiências significativas de aprendizagem, num trabalho conjunto entre professores e alunos.

Durante a nossa permanência na escola, percebemos que os incidentes de indisciplina podem dificultar o bom andamento do processo de ensino – aprendizagem, e também podem deteriorar as relações entre os alunos, bem como entre os alunos e a restante comunidade educativa, e que há alunos mais problemáticos que outros na comunidade educativa.

Contudo, sentenciamos que a forma de indisciplina que observámos na escola *Hifen*, talvez seja própria de escolas públicas urbanas que, por um lado, integram populações escolares com alguma vulnerabilidade sócio – económica e, por outro lado, possuem algumas dificuldades organizacionais, provável consequência de más decisões do poder hierárquico. Esta apreciação faz-nos sentido, se reflectirmos na dinâmica da escola ao nível da gestão executiva, uma vez que a supervisão administrativa e pedagógica do estabelecimento está a cargo de um conselho executivo residente a cerca de 10km do estabelecimento que observámos, sofrendo a escola *Hifen* da desvantagem da distância, embora suponhamos que a proximidade não resolveria a imprevisibilidade e a versatilidade da indisciplina, conforme indicam os casos observados e estudados.

Reportando-nos ao aspecto sócio – familiar dos alunos, consideramos que a indisciplina presente no interior da escola retrata alguns aspectos do ambiente que os alunos vivem no seu exterior. Algumas diferenças de raça e de cultura entre pares originam grande parte dos conflitos, mostrando falha nas relações de sociabilidade entre as crianças. As crianças não se apropriam das regras básicas de convivência social, e, a maior parte dos alunos provêm de famílias que não lhes impõem limites nem lhes transmitem valores.

Por outro lado, o diálogo existente na escola entre professores e alunos, não é muito profícuo, limitando-se o discurso pedagógico, na maioria das vezes, a advertências aos alunos que se sobrepõem mas, que raramente se articulam com a necessidade de mudar atitudes.

Parece poder concluir-se que alguns dos factores que potenciam os incidentes de indisciplina e que interferem na dinâmica da escola criando alguma instabilidade, são, entre outros: a entrada nas aulas após os períodos de intervalo e almoço, o cansaço dos alunos desta idade devido à longa permanência na escola em actividades de ensino orientado, a ausência, ou precariedade, de monitorização parental, os alunos particularmente mais difíceis que não querem realizar as tarefas escolares, a falta de espaços acolhedores e motivadores para a aprendizagem, a falta de tolerância de alguns alunos em face das diferenças dos seus pares, o desgaste dos professores provocado pelo barulho enquanto tentam levar a cabo o cumprimento de programas, e a falta de recursos humanos com formação adequada que apoiem a actividade do professor

Como perspectivámos o estudo de acordo com a interpretação de situações reais de indisciplina, *João Letra, José Número, Clara Vírgula e Luís Livro*, bem como os professores *Marta e Raul*, não foram mais do que personagens verídicos numa escola real portuguesa, que nos aproximaram das suas vivências. Por isso, quisemos que a narração das “estórias”, e a sua análise temática, fosse parte importante do nosso estudo, numa forma de abrir caminho a um método de reflexão que, através da descoberta de significados, permita construir conhecimento sobre fenómenos educativos, neste caso a indisciplina.

Assim, e a curto prazo, parece-nos que a resposta apropriada para a prevenção deste fenómeno passa, certamente, pela supervisão da prática

pedagógica dos docentes e por um trabalho de formação que se empenhe no seu desenvolvimento profissional, de modo a transmitir aos professores alguma confiança para lidar com os problemas e com os conflitos que surgem nas aulas.

Deste modo, como resposta possível para a prevenção e redução dos incidentes de indisciplina no quotidiano das escolas, o caminho que nos parece importante ser trilhado é a integração desta temática na formação docente. O tema deve fazer parte do plano de formação dos professores, assim como, a supervisão das actividades da aula e da escola devem ser prioridades da organização do sistema escolar.

Sabemos que o nosso contributo para o aprofundamento do tema é muito limitado e que as considerações que fizemos não devem ser tidas como generalizáveis a outros contextos. Nesse sentido, deixamos a questão em aberto a outras perspectivas, pois acreditamos que cada escola encontrará o seu próprio caminho relativamente à (s) sua (s) indisciplina (s).

Finalizamos o trabalho comentando que os resultados do estudo nos fizeram compreender que o conceito de indisciplina tem a sua complexidade porque, nem tudo é o que parece, ou seja, nem tudo o que se julga indisciplina é indisciplina, no entanto, é um problema real, embora não tenha efeitos assim tão graves como se “fotografa”. Face à sua imprevisibilidade, poderá emergir de maneira diferente na própria escola, e, naturalmente, de escola para escola, não havendo fórmulas certas para a prevenir e remediar.

No cômputo geral, consideramos que a disciplina na escola não é uma utopia, e só se tornará realidade à medida que ousarmos reflectir e intervir na (s) indisciplina (s), procurando construir respostas educativas adequadas a cada situação que surja na prática diária. Através da cooperação, da troca de saberes e de experiências, poderá ser desenvolvido um trabalho de reflexão com reconhecimento e correcção de erros, e os professores e os próprios alunos sairão, certamente, beneficiados.

No fundo, praticar aquilo que pregámos relativamente à necessidade de se analisarem em conjunto contextos múltiplos de indisciplina para construir um conhecimento mais real da problemática, não foi mais do que uma tentativa de mudar e revitalizar a formação dos docentes.

## ***Referências Bibliográficas:***

Afonso, A., Amado, J. & Jesus, S. (1999) (Org.). *Sentido da escolaridade, indisciplina e stress nos professores*. Porto: Asa.

Alarcão, I.(1996). *Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão*. Porto. Porto Editora.

Alarcão, I.(2000). *Escola reflexiva e supervisão - uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto. Porto Editora.

Alarcão, I e Roldão, M.C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Lisboa: Edições Pedagogo.

Alarcão, I., Tavares, J.(2003). *Supervisão da Prática Pedagógica*. 2.<sup>a</sup> Ed. Coimbra: Almedina.

Alonso, L. & Ferreira, F. & Santos, M. & Rodrigues, M. & Mendes, T. (1994). *A Construção do Currículo na Escola*. Porto: Porto Editora.

Alves, J. (1993). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. 2.<sup>a</sup> ed. Rio Tinto: Edições Asa.

Amado, J. (1989). *A indisciplina numa escola secundária. Análise de participações disciplinares*. Tese de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Amado, J. (1991). *Indisciplina na sala de aula. Algumas variáveis de contexto*. Revista Portuguesa de Pedagogia, XXV, 133-148.

Amado, J. (1996). Um estudo etnográfico da indisciplina na aula. *Actas do VII colóquio nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*: Universidade de Lisboa.

Amado, J. (1998). *Pedagogia e actuação disciplinar na aula*. Revista Portuguesa de Educação, 11 (2), 35-55.

Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: Edições Asa.

Amado, J. (2001). *Interacção Pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.

Amado, J. (2004). Indisciplina e violência na escola: conceitos, interrogações e respostas. *Teoria e Prática da Educação* (Revista da Universidade Estadual de Maringá – Brasil). Vol. 7, nº 2, pp. 206-214.

Amado, J. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Texto não publicado)<sup>41</sup>.

Amado, J. & Freire, I. (2002a). A Indisciplina na Escola – Uma revisão da investigação portuguesa. *Investigar em Educação* - (Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação), Vol. 1, n.º 1, pp. 179-223.

Amado, J. & Freire, I. (2002b). *Indisciplina e violência na escola – compreender para prevenir*. Porto: Edições Asa.

Amado, J. & Freire, I. (2009). *A (s) Indisciplina (s) na escola – compreender para prevenir*. Coimbra: Edições Almedina, SA.

---

<sup>41</sup> Devido ao facto de ser um texto em construção, e de acordo com o autor, não registámos as páginas nas referências feitas ao longo do nosso texto

Barbier, J. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (1992). *Fazer da Escola um Projecto: Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.

Barroso, J. (1994). Do Projecto Educativo à Planificação e Gestão Estratégica da Escola. *Revista Noesis*, nº 31.

Bauman, Z. (1999). *Globalização as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Caeiro, J. e Delgado, P. (2005). *Indisciplina em contexto escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

Canário, R. (org) (1992). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.

Carita, A. e Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na sala de aula. Como prevenir? Como Remediar?* Queluz de Baixo: Editorial Presença.

Carvalho, A. (1999). *Os hipermedia em contexto educativo: aplicação e validação da Teoria da Flexibilidade Cognitiva*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Carvalho, A. (2000). A representação do conhecimento segundo a Teoria da Flexibilidade Cognitiva. *Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol 13, número 001. Braga. Universidade do Minho.

Carvalho, A. ; Pinto, C.; Monteiro, P. (2000). *FleXml: Plataforma de Ensino a Distância para Promover Flexibilidade Cognitiva*. Universidade do Minho. (texto policopiado).

Cary, L. (1945). *Carta a uma professora pelos rapazes de Barbiana*. Lisboa: Editorial Presença.

Castro, E. (1993). Projecto Educativo de Escola. *Correio Pedagógico*, n.º 72. Porto: Edições Asa.

Chapiro, C. (1978). *As relações humanas na aula*. Lisboa: Livros Horizonte.

Clausse, A.; Furstenäü, P. ; Oury, J. ; Oury, F.; Vasquez, A.; Laguillaumie, P.; Freinet, C.; Dietrich, T. (1977). *Pedagogia : educação ou condicionamento ?*.Coimbra: Centelha.

Cousinet, R. (1976). *A Educação Nova*. Lisboa: Moraes Editores.

Couto, M. (2008). *O gato e o escuro*. Lisboa: Editorial Caminho.

Curto, P. (1998). *A Escola e a Indisciplina*. Porto: Porto Editora.

Damáσιο, A. (1995). *O erro de Descartes – emoção, razão e cérebro humano*. 8.<sup>a</sup> Ed. Lisboa: Publicações Europa – América.

Damião, M.H. (1996). *De aluno a professor*. Coimbra: Livraria Minerva Editora.

Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didáctica Editora.

Domingues, I. (1992). O controlo disciplinar: rotinas, estratégias e expedientes. *Revista Portuguesa da Educação*, 5 (3), 125- 163.



Domingues, I. (1995). *Controlo Disciplinar na Escola/ Processos e Práticas*. Lisboa: Texto Editora.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T. (1986). *Une Étude sur l'Indiscipline en Classe*. Lisboa: INIC

Estrela, M. T. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T. (2002). Para uma cooperação entre a escola e a família na prevenção dos problemas de indisciplina na escola. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 6 (1), 27-48.

Estrela, M. T., & Amado, J. (2000). Indisciplina, violência e delinquência na escola: Uma perspectiva pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV (1,2 e 3), 249-271.

Ferry, G. (1975). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Gulbenkian da Ciência Centro de Investigação Pedagógica.

Fino, C. (2004). O que é aprendizagem colaborativa.

<http://www.uma.pt/carlosfino/Documentos/PowerPointAprendizagemcolaborativa.pdf> (acedido em Fevereiro de 2008).

Freinet, C. (1975). *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.

Freire, I.(2001). *Percursos Disciplinares e Contextos Escolares – Dois estudos de caso*. Lisboa: F.P.C.E. – Universidade de Lisboa. (Não publicado).

Freire, I. (2002). O estudo de caso centrado na escola e a investigação sobre indisciplina: questões metodológicas. *Actas do VII colóquio nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*: Universidade de Lisboa.

Gatto, J. (2003). *Compreender a Escola de Hoje*. Porto: Porto Editora.

Gedeão, A. (1967). *Linhas de Força*, Coimbra: Atlântida.

Hoz, V. (1969). *A missão de Educar*. Porto: Livraria Civilização - Editora.

Hoz, V. (1969). *Questões Fundamentais da Educação*. Porto: Livraria Civilização - Editora.

Jesus, S. N. (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* Porto: Asa.

Josso, M. C. (2002). *Experiências de vida e Formação*. Lisboa: Educa.

Lopes, J. (2001). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de “Ensinar”*. Coimbra: Quarteto Editora.

Magalhães, O. (1992). *Verso e reverso: os alunos, os professores e a indisciplina*. Tese de Mestrado: Faculdade de Ciências de Lisboa, texto policopiado.

Marcuse. (1969). *Juventude e Contestação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Maya, M.J. (2000). *A autoridade do professor: o que pensam alunos, pais e professores*. Lisboa: Texto Editora.

Meirieu, P. (2006). *Carta a um Jovem Professor*. Porto Alegre: Artmed.

Moreira, A (1996). *Desenvolvimento da Flexibilidade Cognitiva em alunos – futuros professores: uma experiência em Didáctica do Inglês*. Tese de Doutoramento Aveiro: Universidade de Aveiro.

Morin, E. (1990). *Introdução ao Pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Osterrieth, P. (1970). *A Criança e a Família*. Lisboa: Publicações Europa – América.

Pedro & Moreira (2002). *Os hipertextos de flexibilidade cognitiva na construção de materiais didácticos: reflexões no contexto de uma investigação em curso*. (texto policopiado) .

Pessoa, T.(2001). *Em torno da Reflexão – (im )pressões e (ex)pressões em educação*. Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Pessoa, T.(2001). *Aprender a pensar como professor pelo estudo e escrita de casos –a necessária valorização das práticas na construção do conhecimento*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação. (documento policopiado).

Pessoa, T. (2002). *Escrever casos...* Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação. (documento policopiado).

Pessoa, T. & Nogueira, F. (2009). *Educativas - casebook para a formação de professores*. Hetkowski (Org.) *Educação e Contemporaneidade* (109-132). Salvador: Edufba. *Flexibilidade cognitiva nas vivências e práticas*. In A. Nascimento & T.

Planchard, E. (1951). *A Pedagogia Escolar Contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora, limitada.

Postic, M. (1990). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

Sampaio, D. (1994); *Inventem-se Novos Pais*. Lisboa: Editorial Caminho.

Sampaio, D. (1996); *Voltei à Escola*. Lisboa: Editorial Caminho.

Sampaio, D. (1997). *Indisciplina: Um signo geracional?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (documento policopiado).

Santos, B. (1999). *A gestão da sala de aula para a prevenção da indisciplina. O contributo da Formação inicial*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. (tese de mestrado, não publicada).

Sérgio, A. (1954). *Ensaio VII*. Lisboa: Vértice.

Spiro, R. & Jehng, J. (1990) Cognitive Flexibility and Hypertext: Theory and Technology for the Nonlinear and Multidimensional Traversal of Complex Subject Matter. in Nix, D. & Spiro, R.J. (Eds) *Cognition, Education, and Multimedia: Exploring Ideas in High Technology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 163-205.

Sprinthal, N. A. ; Sprinthal , R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.

Veiga, F. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina. 3ª Ed.

Woods, P. (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto. Porto Editora.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zabalza, M. (1992). *Do Currículo ao Projecto de Escola*. Inovação e Projecto Educativo de Escola. Lisboa: Educa.

Zeichner, K.M. (1993). *A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

***Documentos consultados:***

*Pareceres Conselho Nacional da Educação (2002)*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação (nº3).

*Proposta de lei nº140/X/2ª*. (Gov.). (Primeira alteração à Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro - Estatuto do Aluno do Ensino Básico e Secundário).

*Projecto Educativo (Agrupamento Giz)*.

*Regulamento Interno (Escola Hífen)*.

*Projecto Curricular de Turma (Turma k e Turma W da escola Hífen)*.

*Processos individuais dos alunos (Turma K e Turma W da escola Hífen)*.

## ANEXO 1

### Entrevistas

1 (Marta)

*IC: Em primeiro lugar, agradeço a sua disponibilidade para efectuar a presente entrevista e informo-a que vou utilizar um gravador digital para gravar a nossa conversa. O problema que pretendo investigar relaciona-se com a indisciplina, e o objectivo principal do estudo é fazer o diagnóstico de casos de indisciplina na Escola do 1º ciclo, tentando compreender o clima disciplinar vivido. A sua colaboração será vantajosa para o aprofundamento do tema. Os dados são confidenciais e vou chamar-lhe Marta para proteger a sua identidade. A identidade dos seus alunos será também protegida sob nomes fictícios. Interromperei a gravação sempre que houver ruído na comunicação e sempre que for essa a sua vontade. Podemos começar?*

Marta: Sim. Claro. Vou tentar responder às suas questões ...

*IC: Obrigada Marta. Agradecia que comesse por tecer alguns comentários (relevantes) sobre a Escola e o meio onde lecciona e que caracterizasse a sua turma, referindo o contexto sócio - familiar, cultural e económico dos seus alunos.*

Marta: Ora bem. A escola está agrupada com outras escolas. Situa-se ao pé do rio Mondego ... no litoral do país... A localidade funciona ... mais ou menos como um dormitório ... as pessoas trabalham na cidade, mas muitos estão desempregados e vivem dos subsídios... actualmente acolhe muita gente de um bairro social...a zona é semi – urbana e fica situada nos arredores da cidade. “*actividades menos licitas ... droga, por exemplo. Uns vendem-na e os outros consomem-na. Tenho aqui na turma filhos de toxicod dependentes que também a vendem para sustentar o vício e a própria família*”, Quanto à minha turma...é uma turma multicultural com 14 alunos do 3º ano... tenho quatro alunos de etnia cigana, dois angolanos e um recém – chegado de Inglaterra...os outros são lusos... As famílias são carenciadas...e... apenas dois alunos não beneficiam do subsídio da Câmara... as quatro famílias ciganas recebem o subsídio de reinserção social...as famílias aqui têm muitas dificuldades económicas e... não só...os pais não foram longe nos estudos ...apenas até ao 6º ano ... os pais e os alunos de etnia cigana são muito conflituosos...aa...aquí na turma arranjam alguns problemas porque não suportam um dos dois irmãos angolanos...

*IC: Gostaria que me falasse agora sobre si, referindo a sua formação académica, tempo de serviço, formação contínua e experiência profissional e se desempenhou ou desempenha algum cargo na escola...*

Marta: Eu tenho 52 anos de idade e 28 anos de serviço. Leccionei em muitas escolas ...passei pelo ensino privado no início da carreira e depois mais tarde concorri ao ensino público...aa... A minha formação base é o Magistério Primário ... (ruído) ...com o curso tirado na Escola do Magistério Primário de Coimbra ... Vamos lá ver...Em 2003 fiz o curso de complemento de formação na Universidade Aberta ...Quanto a formação contínua tenho frequentado as acções de formação que vão aparecendo...hummm... Fiz acções sobre temas variados ... Ah! Recentemente fiz uma formação sobre

bibliotecas escolares e ...aaa...agora frequento a formação do PNEP - plano nacional de ensino do português - e até estou a gostar .... relativamente aos cargos, nunca desempenhei cargos de importância ...hummm...excepto quando fui encarregada de direcção em pequenas escolas ainda não agrupadas...

*IC: Na sua perspectiva o que é um aluno indisciplinado? Ao longo dos anos deve ter experimentado situações que considera de indisciplina ...Por favor teça alguns comentários sobre essas situações, dando como exemplo pelo menos um episódio nesta escola relevante para si.*

Marta: Bom...eu acho que agora há muita indisciplina... Para mim um aluno indisciplinado é um aluno que não acata as ordens da professora e que é desobediente ... um aluno que é teimoso e que não quer fazer os trabalhos também é indisciplinado...hummm...um aluno que arranja confusão na aula também mostra indisciplina porque perturba os colegas ...aahuum...deixe lá ver...aaa...um aluno que passa a vida a tentar furar as regras e a fazer o que lhe apetece também é...sim, acho que é isso...mas julgo que nesta faixa etária...alunos de 8 anos ... a indisciplina é mais uma falta de educação e de atenção dos pais do que outra coisa qualquer... Por exemplo ...nesta turma ... os alunos estão mais difíceis à tarde depois do período do almoço...e nas actividades de prolongamento de horário...aqui, às vezes, por pequeninos desentendimentos, batem-se nas aulas e chamam nomes uns aos outros ...aaahum... é preciso estar com muita atenção às suas reacções...os professores das AEC vêem-se aflitos...nas alturas que trabalham em grupo, o barulho e a confusão na sala aumenta...quando não se interessam também é um problema porque a indisciplina aumenta... O meu aluno angolano e um dos alunos de etnia cigana são os mais difíceis em questões de indisciplina...ainda há pouco tempo se pegaram numa aula de matemática... com uma ficha de trabalho para resolver problemas...aaa... embora estivessem em equipas de trabalho diferentes ... começaram a insultar-se e a dizer palavrões na aula...é assim...acabam sempre por se pegar sem se importarem comigo...nesse dia, ficaram de tal maneira agressivos que vi -me em dificuldades para restabelecer a calma na sala...os outros colegas riam-se da cena e faziam cada vez mais barulho...hummm...tive que desfazer os grupos e pô-los todos a trabalhar individualmente, o Luís num extremo da sala e o Miguel no outro...lá se acalmaram... o pessoal auxiliar passa a vida a queixar-se do comportamento do Luís...está sempre metido em problemas...nas escadas...no recreio...na sala do almoço...é uma criança muito inquieta ... como é gago os outros colegas gozam-no muito e ele acaba sempre envolvido em lutas...

*IC: Quando surgem essas situações, que estratégias usa na sua intervenção pedagógica? Na sua planificação diária, define estratégias específicas para esses alunos que considera indisciplinados? Contacta os encarregados de educação?*

Marta: No Projecto curricular de turma sinalizo estes alunos como problemáticos...preencho a grelha de atitudes e comportamentos...depois, defino algumas estratégias de prevenção ...tais como....por exemplo, a posição do aluno indisciplinado na sala...também circulo com frequência pelas mesas de cada um...e...preparo sempre as tarefas a realizar...nos recreios reforço a vigilância etc...tenho outras para tentar remediar os problemas... contactos com os pais ... mais ou menos isso... julgo que a indisciplina passa sobretudo por falta de regras de convivência social saudável... tento reforçar essa área ... também como passam a vida a agredir-se ...a estratégia que uso mais eficaz...hummm... (pausa) ... é mantê-los na

sala, mais ou menos isolados... as famílias pouco colaboram para remediar a indisciplina deles, às vezes quando contacto certos encarregados de educação ... às vezes...aaa...ainda é pior, porque vêm à escola e fazem é cenas comigo ...depois...culpam sempre as outras crianças e acusam tudo e todos de discriminação ...gritam comigo à frente da turma se for preciso... é difícil...olhe, às vezes castigo estes alunos e não os deixo ir ao recreio... isso, em certos dias resolve ....

*IC: Para acabarmos, gostaria que me dissesse o que pensa acerca do objectivo deste estudo e se acha importante ter dado o seu contributo.*

Marta: Diagnosticar a indisciplina na escola é importante para definir estratégias e perceber a intensidade do problema... Não há dúvida que sentimos que a indisciplina tem aumentado na escola...é um tema actual...(pausa)...basta ouvir as notícias... A escola agora é para todos e é mais difícil...o clima nem sempre é pacato. O meu contributo talvez seja importante ... cada escola tem o seu contexto ...esta, pode “vestir” a indisciplina doutra maneira e acrescentar alguma coisa ...hummm... aqui nesta escola, perto de um bairro social, será certamente diferente de outra que fique numa das zonas boas da cidade. Acho útil, porque convém que conheçam o que se passa agora nas escolas do 1º ciclo relativamente à indisciplina. O ministério ajuda pouco. Há falta de auxiliares e as turmas são complicadas.

*IC: Muito obrigada Marta pela sua boa vontade e disponibilidade para realizar esta entrevista. Comprometo-me a divulgar o resultado quando o estudo estiver concluído.*

2 (Raul)

IC: Em primeiro lugar, agradeço a sua disponibilidade para efectuar a presente entrevista e informo-o que vou utilizar um gravador digital para gravar a nossa conversa. O problema que pretendo investigar relaciona-se com a indisciplina, e o objectivo principal do estudo é fazer o diagnóstico de casos de indisciplina na Escola do 1º ciclo, tentando compreender o clima disciplinar vivido. A sua colaboração será vantajosa para o aprofundamento do tema. Os dados são confidenciais e vou chamar-lhe Raul para proteger a sua identidade. A identidade dos seus alunos será também protegida sob nomes fictícios. Interromperei a gravação sempre que houver ruído na comunicação e sempre que for essa a sua vontade. Podemos começar?

Raul: Ok. Força!

IC: Obrigada Raul. Agradecia que começasse por tecer alguns comentários (relevantes) sobre a Escola e o meio onde lecciona e que caracterizasse a sua turma, referindo o contexto sócio - familiar, cultural e económico dos seus alunos.

Raul: A escola pertence a um Agrupamento e tem quatro turmas do 1º ciclo...hummm... Está situada no centro de V...junto a uns prédios de habitação social.... fica aqui no centro ...hummmmm....ao pé do mar e da praia...maissx... há por aqui muita gente que não tem emprego ... olhe...algumas dedicam-se “actividades menos licitas ... droga, por exemplo. Uns vendem-na e os outros consomem-na. Tenho aqui



*na turma filhos de toxicodependentes que também a vendem para sustentar o vício e a própria família ”, a actividades menos lícitas...droga, roubos ...por exemplo...é...isto já foi mais calmo... A minha turma tem 20 alunos do 4º ano com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. Há quatro alunos com necessidades educativas especiais e uma aluna de etnia cigana. As famílias da maioria dos alunos é carenciada e muitas crianças vivem situações familiares dramáticas. A Câmara ajuda com subsídios para livros e material escolar. Há uma encarregada de educação analfabeta e o resto dos pais dos meus alunos têm poucas habilitações, salvo um ou dois que fez o 12º ano. Tenho dois ou três encarregados de educação que ligam pouco à escola e que arranjam muitos conflitos sendo a sua participação negativa. Tenho crianças que estão mais seguras na escola do que em casa mas que são pouco interessadas... mas.... o contexto sócio - familiar da turma é heterogéneo..Há de tudo...*

IC: Gostaria que me falasse agora sobre si, referindo a sua formação académica, tempo de serviço, formação contínua e experiência profissional e se desempenhou ou desempenha algum cargo na escola...

Raul: Sou professor do 1º ciclo há 20 anos e tenho 46 anos de idade...maissx...estou aqui há 3 anos ... concorri para cá por ser a terra da minha mulher. Tenho apenas o bacharelato concluído na antiga Escola do Magistério Primário de Coimbra ... Frequentei o Curso de Complemento de Formação da Universidade Aberta mas ainda não o concluí. Frequentei sempre as acções de formação contínua que iam surgindo e que me interessavam...hum...fiz uma de TIC... Agora, com as mudanças, há dois anos que faço a formação PNEP (plano nacional de ensino do português) e estou a gostar e ...olhe, a aprender bastante. Quanto a cargos, fui encarregado de direcção em escolas pequenas, vice-presidente do Conselho Executivo dum Agrupamento horizontal numa vila aqui perto ... também fui há dois anos Coordenador do Conselho de Docentes neste Agrupamento e Coordenador deste estabelecimento durante um ano.

IC: Na sua perspectiva o que é um aluno indisciplinado? Ao longo dos anos deve ter experimentado situações que considera de indisciplina ...Por favor teça alguns comentários sobre essas situações, dando como exemplo pelo menos um episódio nesta escola relevante para si.

Raul: Pois...espere aí...(pausa) ...Um aluno indisciplinado é um aluno que não respeita o regulamento da turma e da Escola porque lhe condiciona o comportamento na aula e em todo o espaço escolar...eles agora não querem que ninguém mande neles...humm...não nos respeitam...Um aluno que perturba o bom andamento das aulas e que arranja problemas de vária ordem comigo Professor e com os colegas também é indisciplinado. Os pais ajudam pouco a corrigir certas situações. Os próprios pais não respeitam as decisões do professor e os alunos tornam-se crianças insubordinadas porque sabem que nunca são castigados. Abusam! Os períodos de maior intranquilidade são a seguir aos intervalos, ao almoço e depois das aulas, nas actividades de complemento curricular (AEC)...nesta altura é quando estão mais excitados e agressivos uns para os outros, porque já estão há muitas horas na escola...Ficam mais barulhentos e agitados nos trabalhos em grupo alargado... estão quase sempre na brincadeira e a falar alto uns com os outros...bem...quando não gostam da matéria também querem perturbar...Tenho aqui um grupo de três alunos que é problemático. O João, o José e a Clara. Os episódios com eles são variados. Posso contar um ...uma vez, numa aula de Língua Portuguesa...humm...em que a Clara entendeu que não queria estar sentada...(pausa)... então... começou a atirar os lápis para cima da mesa do José. Num instante estavam

pegados a embirrar um com o outro, assim a...aaa...insultarem-se...tive que interromper a aula porque a Clara não parava e não estava a respeitar as minhas observações...olhe...os problemas são mais entre eles... Acho-os pouco interessados e então arranjam sempre maneira de parar o trabalho da aula...

IC: Quando surgem essas situações, que estratégias usa na sua intervenção pedagógica? Na sua planificação diária, define estratégias específicas para esses alunos que considera indisciplinados? Contacta os encarregados de educação?

Raul: Humm.....É difícil estar a nomear estratégias. No meu projecto curricular de turma estes alunos indisciplinados estão referenciados nas observações ...e aí aponto algumas estratégias para atenuar os problemas...Como são imprevisíveis...pouco resultam as estratégias... tento ficar sempre de frente para os alunos...mas nem sempre é possível...na altura que há confusão, normalmente ralho com eles e castigo-os...ficam sem intervalo, conforme a gravidade da sua indisciplina. Outras vezes mando-lhes tarefas a dobrar para fazerem em casa.... Na planificação diária não nomeio estratégias relativas à indisciplina ... Quando o caso é mais grave contacto os pais através da caderneta escolar para virem conversar comigo. Os pais destes três alunos assinam a caderneta, portanto à partida leram o “recado”...aaaa...mas nem me vêm perguntar o que se passou na escola. A mãe da Clara, uma vez até me escreveu a dizer que ela própria não conseguia fazer nada da filha... Como é possível que uma mãe de uma criança de 9 anos, diga isto a um professor? Então, se em casa não conseguem educar, como é que nós na escola conseguimos? ... Os miúdos apercebem-se que ninguém os controla, nem os pais, e depois é mais difícil na escola lidar com eles...temos pouca ajuda...

IC: Para acabarmos, gostaria que me dissesse o que pensa acerca do objectivo deste estudo e se acha importante ter dado o seu contributo.

Raul: Hoje em dia, a indisciplina é vulgar no seio das escolas e o objectivo do estudo parece-me pertinente. Os professores passam a vida a queixar-se dos alunos indisciplinados. Fazer o diagnóstico de casos é útil porque pode ser ponto de partida para a prevenção da indisciplina (pausa)....aa... Observando assim de perto e ouvindo histórias reais dos alunos, talvez se fique com uma perspectiva mais alargada acerca da indisciplina dos alunos. Dei o meu contributo de boa vontade porque acho importante aprofundar este tema. A indisciplina está muito presente nas escolas do 1º ciclo nos últimos anos.

IC: Muito obrigada Raul pela sua boa vontade e disponibilidade para realizar esta entrevista. Comprometo-me a divulgar o resultado quando o estudo estiver concluído.

Matriz das entrevistas

CATEGORIAS	SUB -CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Caracterização da instituição	Caracterização do meio	Situação geográfica (vila litoral / semi-urbano)  Instituição Pública de Ensino (Agrupamento de escolas)	Ora bem... A escola está agrupada com outras escolas do 1º ciclo... Situa-se ao pé do rio Mondego... no litoral do país... A localidade funciona...mais ou menos como um dormitório ... as pessoas trabalham na cidade, mas muitos estão desempregados e vivem dos subsídios...actualmente acolhe muita gente de um bairro social...a zona é semi – urbana e fica situada nos arredores da cidade  Raul: A escola pertence a um Agrupamento e tem quatro turmas do 1º ciclo...hummm... Está situada no centro de V...junto a uns prédios de habitação social... fica aqui no centro ...hummm...está ao pé do mar e da praia...maissx... há por aqui muita gente que não tem emprego ... olhe...algumas dedicam-se a “actividades menos licitas ... droga, por exemplo. Uns vendem-na e os outros consomem-na. Tenho aqui na turma filhos de toxicodependentes que também a vendem para sustentar o vício e a própria família ”,também há assaltos.....é...isto já foi mais calmo.....
	Caracterização da Instituição (contexto / turma)	Tipo de contexto escolar  (multicultural/ heterogénea)	Quanto à minha turma...é uma turma multicultural com 14 alunos do 3º ano... tenho quatro alunos de etnia cigana, dois angolanos e um recém – chegado de Inglaterra...os outros são lusos... A minha turma tem 20 alunos do 4º ano com idades compreendidas entre os nove e os onze anos. Há quatro alunos com necessidades educativas especiais e uma aluna de etnia cigana.....
Caracterização dos sujeitos da investigação	Experiência profissional	Professores com experiência	Eu tenho 52 anos de idade e 28 anos de serviço. Leccionei em muitas escolas ...passei pelo ensino privado no início da carreira e depois mais tarde concorri ao ensino público..aa... Raul: Sou professor do 1º ciclo há 20 anos e tenho 46 anos de idade....maissx...Estou aqui há 3 anos... concorri para cá por ser a terra da minha mulher
	Cargos Desempenhados  Formação Inicial	Gestão; Supervisão  Bacharelato	Relativamente aos cargos, “ nunca desempenhei cargos de importância relevante ...excepto o de encarregada de direcção em escolas de dois lugares quando as escolas não eram ainda agrupadas”. Quanto a cargos,“ fui encarregado de direcção em escolas de pequena dimensão, vice-presidente do Conselho Executivo de um Agrupamento de Escolas horizontal numa vila aqui perto, e também fui há dois anos Coordenador de Docentes neste Agrupamento e, ainda, durante um ano lectivo, Coordenador deste estabelecimento”. A minha formação base é o Magistério Primário... com o curso tirado na Escola do Magistério Primário de Coimbra ... Tenho o bacharelato concluído na antiga Escola do Magistério Primário de Coimbra.....

<p>Caracterização dos sujeitos da investigação</p>	<p>Formação Contínua</p>	<p>Formação Complementar, acções de formação (complemento de formação (lic); biblioteca escolar;PNEP;TIC)</p>	<p>Vamos lá ver... “ <i>Tenho frequentado as acções de formação que vão aparecendo</i>”, Em 2003 fiz o curso de complemento de formação na Universidade Aberta ...Tenho frequentado as acções de formação que vão aparecendo...hummm... Fiz acções sobre temas variados ... Recentemente fiz uma formação sobre bibliotecas escolares....aaa... agora frequento a formação do PNEP - plano nacional de ensino do português e até estou a gostar....</p> <p>Frequentei o Curso de Complemento de Formação da Universidade Aberta mas ainda não o concluí. Frequentei sempre as acções de formação contínua que iam surgindo e que me interessavam...hum...fiz uma de TIC... Agora, com as mudanças, há dois anos que faço a formação PNEP e estou a gostar e...olhe, a aprender bastante</p>
<p>Caracterização dos alunos</p>	<p>Origem sócio /familiar</p>	<p>Meio sócio -familiar/ económico / Cultural  (tenso e desfavorecido)</p>	<p>“<i>as famílias são carenciadas</i>” ...e... <i>apenas dois alunos não beneficiam do subsídio da Câmara... as quatro famílias ciganas recebem o subsídio de reinserção social...as famílias aqui têm muitas dificuldades económicas e... não só...“os pais não foram longe nos estudos...apenas até ao 6º ano”... os pais e os alunos de etnia cigana são muito conflituosos...aaa...“ aqui na turma arranjam alguns problemas porque não suportam um dos dois irmãos angolanos”.</i></p> <p>“<i>as famílias da maioria dos alunos é carenciada e muitas crianças vivem situações familiares dramáticas</i>.” <i>a Câmara ajuda com subsídios para livros e material escolar</i>” Há uma encarregada de educação analfabeta e “<i>o resto dos pais dos meus alunos têm poucas habilitações literárias, salvo um ou dois que fez o 12º ano. Tenho dois ou três encarregados de educação “ que ligam pouco à escola e que arranjam muitos conflitos, sendo a sua participação negativa” Tenho “alunos que estão mais seguros na escola do que em casa”.</i> mas que são pouco interessadas... mas ...o contexto sócio - familiar da turma é heterogéneo... Há de tudo...</p>

CATEGORIAS	SUB -CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Conceito de Indisciplina	Alunos Indisciplinados (crenças)	Desobedientes; teimosos (Fuga às tarefas escolares)	Bom...eu acho que "... agora há muita indisciplina" ... Para mim um aluno indisciplinado é "(...) é um aluno que não acata as ordens e que é desobediente ...um aluno que não quer fazer os trabalhos....que arranja confusão na aula....que perturba os colegas ... um aluno que passa a vida a fugir às regras e a fazer o que lhe apetece ..." um aluno que não acata as ordens da professora e que é desobediente... um aluno que é teimoso que não quer fazer os trabalhos também é indisciplinado...humm...
		Perturbadores; agitadores (arranjam confusão)	...um aluno que arranja confusão na aula também mostra indisciplina porque perturba os colegas...aahuam.... Um aluno que perturba o bom andamento das aulas e que arranja problemas de várias ordens comigo Professor e com os colegas também é indisciplinado
		Que não cumprem regras / regulamento ; (poder; não querem ser mandados)	...deixe lá ver...aaa...um aluno que passa a vida a tentar furar as regras e a fazer o que lhe apetece também é.....sim, acho que é isso..." a indisciplina passa sobretudo por falta de regras de convivência social saudável" Pois ...espere aí...(pausa) ...Um aluno indisciplinado? "um aluno indisciplinado perturba o bom andamento das aulas e arranja problemas de várias ordens, comigo (professor) e com os colegas", é um aluno que não respeita o regulamento da turma e da Escola porque lhe condiciona o comportamento na aula e em todo o espaço escolar...eles agora não querem que ninguém mande neles...humm...não nos respeitam
Problemática da Indisciplina	Períodos críticos de indisciplina na escola	Alunos com pais /enc de educação pouco envolvidos (falta de atenção parental)	...mas julgo que nesta faixa etária...alunos de 8 anos ... a indisciplina é mais uma falta de educação e de atenção dos pais do que outra coisa qualquer... ...Os pais ajudam pouco a corrigir certas situações. "Os próprios pais não respeitam as decisões dos professores e os alunos tornam-se crianças insubordinadas porque sabem que nunca são castigados". "Abusam!"
		Almoço; Tarde; AEC A seguir aos intervalos	Por exemplo ...nesta turma ... os alunos estão mais difíceis à tarde depois do período do almoço...e nas actividades de prolongamento de horário...aqui, às vezes ..."por pequeninos desentendimentos batem-se na aula e chamam nomes feios uns aos outros...aahum... é preciso estar com muita atenção às suas reacções...os professores das AEC vêem-se aflitos... ...Os períodos de maior intranquilidade são a seguir aos intervalos, ao almoço e depois das aulas, nas actividades de complemento curricular (AEC) ...nesta altura é quando estão mais excitados e agressivos uns para os outros porque já estão há muitas horas na escola.
	Trabalhos de grupo  (falta de interesse pela matéria)	...nas alturas que trabalham em grupo, o barulho e a confusão na sala aumenta...quando não se interessam também é um problema porque a indisciplina aumenta... ...Ficam mais barulhentos e agitados nos trabalhos em grupo alargado...estão quase sempre na brincadeira e a falar alto uns com os outros...bem...quando não gostam da matéria também querem perturbar	

CATEGORIAS	SUB -CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Problemática da Indisciplina	Episódios/ Histórias/casos de indisciplina	Exemplos Práticos  (situação real)	<p>“ O meu aluno angolano e um dos alunos de etnia cigana são os mais difíceis ...”. em questões de indisciplina...ainda há pouco tempo se pegaram numa aula de matemática... com uma ficha de trabalho para resolver problemas...aaa.. embora estivessem em equipas de trabalho diferentes ... Começaram a insultar-se e a dizer palavrões na aula...é assim... acabam sempre por se pegar sem se importarem comigo... nesse dia, ficaram de tal maneira agressivos que vi –me em dificuldades para restabelecer a calma na sala...os outros colegas riam-se da cena , e faziam cada vez mais barulho...humm...tive que desfazer os grupos e pô-los todos a trabalhar individualmente, o Luís num extremo da sala e o Leandro no outro...lá se acalmaram... o pessoal auxiliar passa a vida a queixar-se do comportamento do Luís...está sempre metido em problemas...nas escadas...no recreio...na sala do almoço...é uma criança muito inquieta ... como é gago os outros colegas gozam-no muito e ele acaba sempre envolvido em lutas.</p> <p>... Tenho aqui um grupo de três alunos que é problemático. O João, o José e a Clara. Os episódios com eles são variados. Posso contar um... uma vez, numa aula de Língua Portuguesa ...humm....em que a Clara entendeu que não queria estar sentada... (pausa)... então... começou a atirar os lápis para cima da mesa do José. Num instante estavam pegados a embirrar um com o outro, assim a ...aaa... insultarem-se...tive que interromper a aula porque a Clara não parava e não estava a respeitar as minhas observações...olhe...os problemas são mais entre eles... Acho-os pouco interessados , e então arranjam sempre maneira de parar o trabalho da aula.....</p>
Estratégias para lidar com a indisciplina	Intervenção pedagógica	Estratégias de Diagnóstico (projecto curricular de turma; grelhas)	<p>No Projecto curricular de turma sinalizo estes alunos como problemáticos...preencho a grelha de atitudes e comportamentos...</p> <p>Humm.....É difícil estar a nomear estratégias. No meu projecto curricular de turma estes alunos indisciplinados estão referenciados nas observações ...e aí aponto algumas estratégias para atenuar os problemas .....</p>
		Estratégias de Prevenção (gestão da aula, Preparação de tarefas , vigilância)	<p>...depois, defino algumas estratégias de prevenção ...tais como...por exemplo a posição do aluno indisciplinado na sala...também circulo com frequência pelas mesas de cada um...e... preparo sempre as tarefas a realizar...nos recreios reforço a vigilância etc...</p> <p>.....como são imprevisíveis...pouco resultam as estratégias...tento ficar sempre de frente para os alunos...mas nem sempre é possível</p>

Estratégias para lidar com a indisciplina	Intervenção pedagógica	Estratégias de Remediação  (contactos com os pais, reforço de regras, castigos, advertências)	<p>...tenho outras para tentar remediar os problemas... contactos com os pais ... mais ou menos isso... julgo que a indisciplina passa sobretudo por falta de regras de convivência social saudável... tento reforçar essa área ... também como passam a vida a agredir-se ...a estratégia que uso mais eficaz...hummm... (pausa) ... é “ mantê-los na sala mais ou menos isolados” ... as famílias pouco colaboram para remediar a indisciplina deles, às vezes quando contacto certos encarregados de educação...às vezes...aaa... “ às vezes ainda é pior, porque vêm à escola e fazem é cenas comigo...depois...culpam sempre as outras crianças, filhas dos outros, e acusam tudo e todos de discriminação...gritam comigo à frente da turma se for preciso”. É difícil...olhe, às vezes castigo estes alunos e não os deixo ir ao recreio... isso, em certos dias, resolve.</p> <p>...na altura que há “confusão”, normalmente ralho com eles e castigo-os...“ficam sem intervalo, conforme a gravidade da sua indisciplina. Outras vezes mando-lhes tarefas a dobrar para fazerem em casa....Na planificação diária não nomeio estratégias relativas à indisciplina ... Quando o caso é mais grave contacto os pais através da caderneta escolar para virem conversar comigo. Os pais destes três alunos assinam a caderneta, portanto à partida leram o “recado”...aaaa...mas nem me vêm perguntar o que se passou na escola. “A mãe da Clara, uma vez até me escreveu a dizer que ela própria não conseguia fazer nada da filha...” Como é possível que uma mãe de uma criança de 9 anos diga isto a um professor? “ Então, se em casa, na família, não conseguem educar os filhos, como é que nós aqui na escola conseguimos?... os miúdos apercebem-se que ninguém os controla, nem os pais, e depois é mais difícil na escola lidar com a situação...” Temos pouca ajuda.</p>
Avaliação do estudo	Reflexão na importância do tema	Perspectiva  (visão e contributo)	<p>Diagnosticar indisciplina na escola é importante para definir estratégias e perceber a intensidade do problema... Não há dúvida que sentimos que a indisciplina tem aumentado na escola...é um tema actual ... (pausa)... Basta ouvir as notícias. ...A escola agora é para todos e é mais difícil ....o clima nem sempre é pacato. O meu contributo talvez seja importante...cada escola tem o seu contexto... esta, pode “vestir” a indisciplina doutra maneira e acrescentar alguma coisa... ..hummm...Aqui nesta escola, perto dum bairro social, será certamente diferente de outra que fique numa das zonas boas da cidade. Acho útil, porque convém que conheçam o que se passa agora nas escolas relativamente à indisciplina . O ministério ajuda pouco. Há falta de auxiliares e as turmas são complicadas.</p> <p>Hoje em dia a indisciplina é vulgar no seio das “escolas e o objectivo do estudo parece-me pertinente. “Os professores passam a vida a queixar-se dos alunos indisciplinados”. Fazer o diagnóstico de casos é útil porque pode ser ponto de partida para a prevenção da indisciplina (pausa) ..aa..Observando assim de perto e ouvindo histórias reais dos alunos, talvez se fique com uma perspectiva mais alargada acerca da indisciplina dos alunos. Dei o meu contributo de boa vontade porque acho importante aprofundar este tema. A indisciplina está muito presente nas escolas nos últimos anos.</p>

**ANEXO 2**

*Ficha de registo de observação (adaptado Estrela)*

Aluno.....	
Ano.....Turma ..... Espaço.....	
Data ...../...../.....	
Situação .....	
Comportamento.....	
.....	
.....	
Inferências .....	Este tipo de comportamento é:
.....	- Frequente <input type="checkbox"/>
.....	- Pouco frequente <input type="checkbox"/>
.....	- Raro <input type="checkbox"/>
.....	



### ANEXO 3

*Gizolândia*, 5 de Janeiro de 2009

Exmo. Sr. Presidente do Conselho Executivo

Agrupamento de Escolas *Giz*

**Assunto: Pedido de autorização para efectuar um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores**

Isabel Maria de Oliveira Ferreira Gonçalves Coimbra Barriga, professora do QE do 1º ciclo, encontrando-se no segundo ano do curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra, pretende desenvolver no presente ano lectivo (2008/2009) um trabalho de investigação no âmbito da sua dissertação final, subordinado ao tema “A indisciplina na escola”.

O estudo tem como objectivos: (a) Contribuir para o aprofundamento da caracterização do tipo de indisciplina verificada numa escola do 1ºciclo, centrando a atenção na sua dinâmica. (b) Criar contextos de supervisão da indisciplina semelhantes aos reais através da plataforma DIDAKTOS. Deste modo, pretende realizar a investigação para: *Percebe, até que ponto a indisciplina interfere na dinâmica duma Escola do 1º ciclo.*

Para efectivar o estudo torna-se necessário envolver duas turmas do 1º ciclo do Agrupamento de Escolas *Giz*, complementado com entrevista aos professores das turmas seleccionadas, sendo que não surgirá qualquer informação relativa à identidade dos alunos e professores do Agrupamento, garantindo-se total confidencialidade após a recolha de dados.

Assim, solicita respeitosamente a autorização indispensável para iniciar o trabalho de investigação, desde já agradecendo a colaboração e o contributo do Agrupamento de Escolas que V. Exa. preside, comprometendo-se a partilhar as respectivas conclusões no final do estudo.

A mestranda manifesta total disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento adicional que possa completar o que atrás foi dito, pelo telefone móvel 962355616 ou por email [iscoimbra@gmail.com](mailto:iscoimbra@gmail.com).

Com os melhores cumprimentos,

A Mestranda